



Universidad Nacional
de General Sarmiento

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES 2012-2018

Acreditación de la CONEAU (230/11)

Tesis para Obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

**Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad
y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés**

Lucila María Teresa Dallaglio

Directora: Alicia Méndez

Co-Director: Sergio Eduardo Visacovsky

Julio, 2018

**FORMULARIO “E”
TESIS DE POSGRADO**

Este formulario debe figurar con todos los datos completos a continuación de la portada del trabajo de Tesis. El ejemplar en papel que se entregue a la UByD debe estar firmado por las autoridades UNGS correspondientes.

Niveles de acceso al documento autorizados por el autor

El autor de la tesis puede elegir entre las siguientes posibilidades para autorizar a la UNGS a difundir el contenido de la tesis:

- a) **Liberar el contenido de la tesis para acceso público.**
- b) Liberar el contenido de la tesis solamente a la comunidad universitaria de la UNGS.
- c) Retener el contenido de la tesis por motivos de patentes, publicación y/o derechos de autor por un lapso de cinco años.

Opción A

- a. Título completo del trabajo de Tesis:

Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés

- b. Presentado por (Apellido/s y Nombres completos del autor):

Dallaglio, Lucila María Teresa

- c. E-mail del autor:

lucidall@hotmail.com

dallagliolucila@gmail.com

- d. Estudiante del Posgrado (consignar el nombre completo del Posgrado):

Doctorado en Ciencias Sociales

- e. Institución o Instituciones que dictaron el Posgrado (consignar los nombres desarrollados y completos):

Universidad Nacional de General Sarmiento

Instituto de Desarrollo Económico y Social

a) Grado académico que se obtiene:

Doctor

b) Nombre del grado académico:

Doctora en Ciencias Sociales

g. Fecha de la defensa: / /

 día mes año

h. Directora de la Tesis (Apellidos y Nombres):

Méndez, Alicia

Co- director:

Visacovsky, Sergio Eduardo

i. Tutor de la Tesis (Apellidos y Nombres):

j. Colaboradores con el trabajo de Tesis:

k. Descripción física del trabajo de Tesis (cantidad total de páginas, imágenes, planos, videos, archivos digitales, etc.):

La tesis consta de una introducción, ocho capítulos, conclusiones, un anexo y la bibliografía. A su vez, presenta 10 tablas (cuerpo principal y anexo), 13 gráficos (en cuerpo principal y anexo), 3 figuras y 10 imágenes. 380 páginas.

l. Alcance geográfico y/o temporal de la Tesis:

Universidad privada del Área Metropolitana de Buenos Aires (2012-2017)

m. Temas tratados en la Tesis (palabras claves):

Distinción social- Sociabilidad- Elitización- Universidad privada

n. Resumen en español (hasta 1000 caracteres):

El objetivo de esta tesis es comprender las prácticas de distinción y la sociabilidad de los estudiantes que asisten a la Universidad de San Andrés, ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En esta universidad privada conviven jóvenes de distintos orígenes y procedencias, con diversas trayectorias sociales y educativas. El abordaje metodológico es cualitativo, conjuga trabajo de campo etnográfico (desde 2012 hasta principios de 2017), con 40 entrevistas en profundidad realizadas a

estudiantes de diferentes carreras y años. Los principales hallazgos radican en mostrar las prácticas de distinción dentro de un grupo que se presuponía homogéneo. En especial, se focaliza en aquellos que reciben beca completa y continuamente deben demostrar sus capacidades y talentos para permanecer allí. Se postula que los becados se asumen diferentes y logran una movilidad social ascendente en relación con sus familias, a pesar de una inclusión desigual.

o. Resumen en portugués (hasta 1000 caracteres):

O alvo desta tese é compreender as práticas de distinção e a sociabilidade dos estudantes que assistem a Universidade de San Andrés, localizada na Área Metropolitana de Buenos Aires. Nesta universidade privada convivem jovens de diferentes origens e procedências, com diversas trajetórias sociais e educativas. A abordagem metodológica é qualitativa, conjuga trabalho de campo etnográfico (desde 2012 até princípios de 2017) com 40 entrevistas em profundidade realizadas a estudantes de diferentes carreiras e anos. Os principais resultados desta tese radicam em mostrar as práticas de distinção dentro de um grupo de estudantes que se pressupunha homogéneo. Em especial, focaliza-se nos estudantes que recebem bolsa completa de estudos e devem demonstrar suas capacidades e talentos para poder permanecer ali. Postula-se que os bolsistas se assumem diferentes e alcançam uma mobilidade social ascendente a pesar de que a inclusão seja desigual.

p. Resumen en inglés (hasta 1000 caracteres):

This dissertation seeks to understand distinction and sociability practices among students attending University of San Andres, located in the Metropolitan Area of Buenos Aires. Young men and women with different background and variable social and educational itineraries share the day-to-day at this private university. The methodological approach is a qualitative one, combining ethnographical field work from 2012 to early 2017 with 40 in-depth interviews conducted of students from different programs of study and years. The main findings show the distinction practices inside a group of students which was first assumed to be homogenous. The focus is specially placed on those receiving full scholarships, who must constantly prove their capacity and skills to stay in the program. The argument is that scholarship holders see

themselves differently and get to climb up the social ladder, compared with their families, despite unequal integration.

q. Aprobado por (Apellidos y Nombres del Jurado):

Firma y aclaración de la firma del Presidente del Jurado:

Firma del autor de la tesis:

RESUMEN

Esta tesis se enmarca en los trabajos que abordan la distinción social en el ámbito educativo. Para ello, se centra en el sistema universitario argentino, que comenzó a presentar cambios a partir de la creación de nuevas universidades privadas durante la década del noventa, en particular, aquellas que con características distintivas, basadas en el modelo anglosajón, generaron una mayor heterogeneidad en su propuesta. Dentro de este panorama, se ha elegido estudiar la Universidad de San Andrés. Entre los objetivos, se procura indagar en las diferencias que se manifiestan en las prácticas de distinción y en la sociabilidad entre aquellos estudiantes que pagan la cuota completa y aquellos que cuentan con becas por sus méritos. En este sentido, se busca comprender de qué modo se conjugan el mérito, el talento y la necesidad constante de demostrar un buen desempeño académico por parte de quienes reciben beca. Se argumenta que los becados transitan por un proceso ininterrumpido de acreditación de sus talentos y de su desempeño debido a que no poseen el “efecto de consagración” y de “dignidad” con el que sí cuentan aquellos que pagan la cuota, una de las más elevadas del AMBA. En cuanto a los aspectos metodológicos, la inmersión en el campo fue desde comienzos de 2012 hasta principios de 2017. Con un abordaje cualitativo, se conjuga trabajo de campo etnográfico con 40 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de diferentes carreras y años; además de conversaciones y charlas con jóvenes, profesores, uno de los fundadores de la universidad y demás personal académico. Los principales hallazgos radican en mostrar las distintas formas de sociabilidad dentro de un grupo de estudiantes que se presuponía homogéneo. Si bien la inclusión en el caso de los becados es desigual, ya que deben acreditar constantemente su buen desempeño académico, ellos alcanzan una movilidad social ascendente en relación con sus familias y logran insertarse de forma rápida en el mercado laboral. La tesis procura seguir ampliando el campo de discusiones sobre la universidad privada, la distinción social, la elitización y la igualdad de oportunidades o de posiciones, en un contexto en el que resulta cada vez más apremiante replantear la totalidad del sistema de educación superior, cuyos cambios iniciados en los noventa parecen estar consolidándose en la actualidad.

RESUMEN PORTUGUÉS

Esta tese se inserta nos trabalhos que abordam a distinção social no âmbito educativo. Para isso, centra-se no sistema universitário argentino que começou a apresentar mudanças a partir da criação de novas universidades privadas durante a década do noventa, em particular, aquelas que com características distintivas, baseadas no modelo anglo-saxão, geraram uma maior heterogeneidade em sua proposta. Dentro deste panorama, escolheu-se a Universidade de San Andrés. Entre os alvos desta tese, procura-se indagar quê diferenças se manifestam nas práticas de distinção e na sociabilidade entre aqueles estudantes que pagam a quota completa e aqueles que contam com bolsas por seus méritos. Neste sentido, procurou-se compreender de que modo se conjugam o mérito, o talento e a necessidade constante de demonstrar um bom desempenho acadêmico por parte dos estudantes que recebem beca. Argumenta-se que os bolsistas transitam por um processo ininterrompido de acreditação de seus talentos e de seu desempenho devido a que não possuem o “efeito de consagração” e de “dignidade” com o que sim contam aqueles que pagam a quota. Em quanto aos aspectos metodológicos, a imersão no campo foi desde começos de 2012 até princípios de 2017. Com uma abordagem qualitativa, conjuga trabalho de campo etnográfico com 40 entrevistas em profundidade realizadas a estudantes de diferentes carreiras e anos; além das conversações com jovens, professores, um dos fundadores da universidade e demais pessoal acadêmico. Os principais resultados radicam em mostrar as diferentes formas de sociabilidade dentro de um grupo de estudantes que se pressupunha homogêneo. Se bem a inclusão no caso dos estudantes bolsistas é desigual, já que devem acreditar constantemente seu bom desempenho acadêmico para permanecer ali, eles alcançam uma mobilidade social ascendente em relação com suas famílias e logram inserir-se de forma rápida no mercado laboral. A tese procura seguir ampliando o campo de discussões sobre a universidade privada, a distinção social, a elitização e a igualdade de oportunidades ou de posições, num contexto na que resulta cada vez mais urgente reformular a totalidade do sistema de educação superior, cujas mudanças iniciadas nos noventa parecem estar consolidando-se na atualidade.

RESUMEN INGLÉS

This dissertation is inserted in the discussion of social distinction in educational settings. To such end, it focuses on the Argentine university system, which first showed signs of change upon the creation of new private universities during the 1990s; particularly, those which, based on the Anglo-Saxon model, gave rise to greater heterogeneity in their proposals. Within the larger picture, the University of San Andres was chosen for study. The objectives included looking into different distinction and sociability practices between students paying full tuition fee and students with merit-based scholarships. In this regard, this work seeks to understand how merit, talent, and the constant need by the scholarship holders to prove their academic performance come into play. The argument is that the skills and performance of scholarship holders are constantly put to the test as they are not imbued with the feel of consecration or prestige that comes “naturally” to those who do pay tuition fees, one of the most expensive in the Metropolitan Area of Buenos Aires. As regards the methodological aspects, field work spanned from early 2012 to early 2017. Under a qualitative approach, ethnographic field work combined with 40 in-depth interviews of students from different programs of study and different years; adding to conversations with young people, faculty, one of the university’s founders, and other academic staff. The main findings show the differentiation practices inside a group of students which was first assumed to be homogenous. Even though scholarship holders are not integrated on an equal footing, as they need to constantly prove their academic performance, they get to climb up the social ladder, compared with their families, and enter quite easily the labor market. This dissertation seeks to widen up the debate about private universities, social distinction, elite formation, and opportunity or position equality, in a scenario where rethinking the entire higher education system is a pressing matter, and where the changes inaugurated in 1990s seem to be consolidating just now.

ÍNDICE GENERAL

Abreviaturas	xi
Agradecimientos	13
Introducción	15
1. Planteo del problema de investigación	21
2. Discusiones teóricas	26
2.1. Elitización, estilos de vida y distinción social	28
2.2. Clase alta, elite y clase media	39
2.3. Educación y formación de las elites	44
2.3.a. Estrategias familiares, elección escolar y fragmentación educativa	44
2.3.b. Estudiantes universitarios, formación de elites, desigualdad y distinción social	50
3. Metodología	59
4. Reflexividad	61
5. Recorrido de la tesis	67
CAPÍTULO 1	
ORIGEN, VALORES Y CONMEMORACIÓN	
1. Contexto socio-histórico	72
2. Origen de la universidad	74
2.1. Los 25 años: un hito para entender el pasado	74
2.2. “Pioneros de la educación”, “Buscar la verdad” y la relación con la religión	82
2.3. El “desafío” de una propuesta educativa “quijotesca”	88
2.4. Becas: “elitismo” y el contrapeso necesario	96
3. Programas de becas y asistencia financiera.	100
4. Síntesis del capítulo	103
CAPÍTULO 2	
LOS ESTUDIANTES	
1. El universo estudiantil	108
1.1. Características generales de la población estudiada	108
1.2. Elección de carrera según género	114
1.3. La organización del tiempo en la cursada	117
1.4. ¿Homogeneidad o heterogeneidad de trayectorias?	121
2. La condición de ser becado	127

2.1. Panorama general de los que reciben beca	127
2.2. Salidas, viajes y consumos	133
2.3. “Ser becado” o “tener beca”	134
3. Síntesis del capítulo	141

CAPÍTULO 3

¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES ELIGEN ESTA UNIVERSIDAD?	145
1. ¿Cómo se enteran?	147
1.1. Convenios con colegios, recomendaciones, visitas, charlas abiertas, páginas web y test vocacionales	147
1.2. Recomendaciones de amigos o conocidos (estrategias horizontales) y estrategias familiares (estrategias verticales)	153
1.3. La distinción dentro de las familias	156
2. El proceso decisorio	160
2.1. Motivos de elección y esquemas de decisión	162
2.2. Distinción social	166
3. Síntesis del capítulo	173

CAPÍTULO 4

LA COMBINACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIAL Y EL LUCRO	177
1. La filantropía y el sentido del dinero	177
1.1. Política de recaudación de la Universidad y cenas	180
1.2. Devolver lo recibido	185
1.3. Iniciativas sociales	190
1.4. Emprendedorismo	201
2. Síntesis del capítulo	207

CAPÍTULO 5

EL ITINERARIO DE LOS ESTUDIANTES	211
1. Los pasos en común	213
1.1. Formas de ingreso y presentación de la documentación	215
1.2. El examen	217
1.3. Ser admitidos	219
1.4. Desarraigo y contención	223
1.5. El mantenimiento	225
2. Las peripecias de quienes reciben beca	228
2.1. La negociación	229

2.2. Las desigualdades en cuanto a la formación en el nivel medio	230
2.3. Padrinazgo	234
2.4. Las mudanzas	236
3. Síntesis del capítulo	238

CAPÍTULO 6

LA JORNADA UNIVERSITARIA: SUS ESPACIOS ACADÉMICOS	241
1. Paseo por el campus	244
2. El aula	253
3. La biblioteca	257
4. El “cubo”	263
5. Síntesis del capítulo	267

CAPÍTULO 7

LA JORNADA: SOCIABILIDAD, OCIO Y RECREACIÓN	271
1. La cafetería como lugar de encuentro	274
1.1. La dinámica de la comensalidad	274
1.2. Las conversaciones	280
2. Un amplio menú de opciones: otros espacios de sociabilidad durante el horario del almuerzo	283
3. Los momentos en el salón del centro de estudiantes y los recreos	290
4. Los dormis	296
4.1. Infraestructura y comodidades edilicias	297
4.2. La convivencia como contención	301
4.3. Reglas y normas de convivencia	304
5. Síntesis del capítulo	307

CAPÍTULO 8

FORMACIÓN PROFESIONAL: INTERCAMBIOS Y PASANTÍAS	311
1. Intercambios	311
2. Inserción laboral y pasantías	317
3. Síntesis del capítulo	322
Conclusiones	325
Anexos	339
Bibliografía	361

ÍNDICE DE TABLAS GENERAL

Tabla 1. Distribución de la población estudiantil por carreras y por género (2012)	110
--	-----

ÍNDICE DE TABLAS EN ANEXO

Tabla A. Comparación de tarifas para el año 2016 de diferentes carreras	339
Tabla B. Clasificación de algunas universidades privadas según tamaño (2011, 2012 y 2013)	340
Tabla C. Distribución del ingreso. Hogares con ingresos (deciles). Escala de ingreso total familiar e ingreso medio (pesos) y participación en el total de ingresos (%). Total de aglomerados urbanos. Argentina. 3er. trimestre de 2012	341
Tabla D. Características socio-económicas y educativas de los estudiantes consultados	342
Tabla E. Distribución de estudiantes becados de las cinco promociones por localidad de la Provincia de Buenos Aires (año 2013) ordenados alfabéticamente	351
Tabla F. Distribución de estudiantes becados por provincia excluyendo a Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires	352
Tabla G. Distribución del crédito educativo en cantidad de estudiantes y porcentajes según los porcentajes recibidos para el año 2013	353
Tabla H. Distribución de becas por Programa y valor monetario recaudado al que equivalen período 2013- 2016	354
Tabla I. Cantidad de Becas y dinero recaudado por Cena Anual período (2013- 2015)	355

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Croquis del Campus de la Universidad	244
Figura 2: Croquis de la cafetería	257
Figura 3: Croquis de la biblioteca	274

ÍNDICE DE GRÁFICOS GENERAL

Gráfico 1. Cantidad de graduados por carrera en el año 2012	112
Gráfico 2. Estudiantes de pregrado y grado por grupos de edad según institución, en porcentaje, año 2013	113
Gráfico 3. Cantidad de estudiantes becados por carrera	128
Gráfico 4. Porcentaje de becados en relación a nuevos inscriptos según carrera (2012)	131

ÍNDICE DE GRÁFICOS EN ANEXO

Gráfico A. Estudiantes de pregrado y grado por grupos de edad según institución, en porcentaje, año 2013	356
Gráfico B. Distribución de estudiantes de grado por carrera en el 2012	356
Gráfico C. Distribución de estudiantes de grado según sexo de todas las carreras	357
Gráfico D. Distribución por sexo de estudiantes de la carrera de Economía	357
Gráfico E. Distribución por sexo de estudiantes de la carrera de Comunicación Social	357
Gráfico F. Cantidad de estudiantes becados distribuidos según los distintos programas de la universidad para el 2013	358
Gráfico G. Distribución de estudiantes becados según promoción por carrera	358
Gráfico H. Cantidad de estudiantes becados por promoción activa en 2013	359
Gráfico I. Distribución de estudiantes becados según lugar de procedencia en porcentaje	359

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Festividad de Corea	21
Imagen 2: Semana de las iniciativas sociales (stands de las iniciativas)	193
Imagen 3: Vista del lago, el círculo y tres de los edificios desde la biblioteca	247
Imagen 4: Vista desde uno de los extremos del círculo	247
Imagen 5: Edificio A de costado y vista del patio central	249
Imagen 6: Vista desde la biblioteca	263

Imagen 7: Ensayo del coro	287
Imagen 8: Exposición de arte 2015- 2016	288
Imagen 9: Práctica de arquería	289
Imagen 10: Anuncios de pasantías y oportunidades en la cartelera del campus	317

ABREVIATURAS

ACEESA	Asociación Civil Educativa Escocesa San Andrés
AMBA	Área Metropolitana de Buenos Aires
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CBC	Ciclo Básico Común
CIS	Centro de Innovación
CNBA	Colegio Nacional de Buenos Aires
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CUBA	Club Universitario de Buenos Aires
EBS	European Business of London
FUDESA	Fundación Universidad de San Andrés
GAIA	Generación de Acciones de Interés Ambiental
IB	Bachillerato Internacional
ITBA	Instituto Tecnológico de Buenos Aires
MBA	Master of Business Administration
PAA	Programa Abanderados Argentinos
PBCHEA	Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue
PJBA	Programa Juan Bautista Alberdi
RRII	Relaciones Internacionales
RRPP	Relaciones Públicas
RSE	Responsabilidad Social Empresaria
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
UADE	Universidad Argentina de la Empresa
UAI	Universidad Abierta Interamericana
UBA	Universidad de Buenos Aires
UCA	Universidad Católica Argentina
UCC	Universidad Católica de Córdoba
UCES	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

UdeSA	Universidad de San Andrés
UNA	Universidad Nacional de las Artes
UNAJ	Universidad Nacional Arturo Jauretche
UNCuyo	Universidad Nacional de Cuyo
UNGS	Universidad Nacional de General Sarmiento
UNLA	Universidad Nacional de Lanús
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
USAL	Universidad del Salvador
ZEP	Zonas de Educación Prioritarias

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al Doctorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento y al Instituto de Desarrollo Económico y Social por haberme dado la posibilidad de estar becada durante la cursada del Doctorado; a su director Dr. Silvio Feldman, a su coordinador académico de los primeros años el Dr. Pedro Nuñez y a quien lo sucedió el Dr. Andrés Freijomil por su apoyo y acompañamiento. A sus secretarías en aquel momento Vanesa Arias y Sabrina Volguein, por su trabajo y ayuda constante. También agradecer a los que hoy se encargan de la actividad administrativa del Doctorado.

A mis compañeros y amigos del Doctorado, en especial a los de la promoción 2012, que me han acompañado, permitido crecer y dado la contención y el apoyo necesario en todo este proceso. En especial, quiero agradecer al espacio de las Jornadas de Tesis y a sus coordinadoras Elizabeth Jelin y Sandra Gayol, quienes han generado un lugar de aprendizaje, intercambio y enriquecimiento constante. Gracias por todos sus consejos y su ayuda.

A la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y al Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), que me otorgó una beca de inicio de Doctorado mediante el PICT 2010 N° 0585, 2011-2014, Bicentenario, “Prácticas y Relatos de Movilidad Social, Consumo y la Identidad de Clase Media en Buenos Aires: Un estudio histórico y etnográfico”, el cual me permitió comenzar con mi investigación y doctorado.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por haberme otorgado la beca de finalización de Doctorado en el 2015, que me ha permitido contar con el espacio y el tiempo para continuar con mi investigación y escribir mi tesis.

A mi co-director Dr. Sergio Eduardo Visacovsky por su acompañamiento y sus desafiantes devoluciones.

En especial, a mi directora, la Dra. Alicia Méndez, que me ha guiado con sus sabias sugerencias y con su acompañamiento en todo el proceso de investigación y en la escritura de la tesis, sobre todo en los momentos más difíciles. Hemos compartido distintas instancias académicas que me han enriquecido y ayudado en mi formación.

A mis compañeros del Programa de Clases Medias: Patricia Vargas, Gabriel Noel, Alejandro Rodríguez, Elisa Palermo, Soledad Gallo, Ezequiel Adamovsky, Enrique Garguin, Isabella Cosse, Vanesa Lerner, Florencia Blanco Esmoris, Santiago Canevaro y Sergio Visacovsky, por sus lecturas atentas, por sus consejos y su compañía. También agradezco la posibilidad de ser parte del proyecto PICT 2014 N° PICT 2013 N 1956° “La producción social de los estereotipos sobre la clase media: discurso público, estilos de vida y la concepción del hogar en la Argentina”.

Al seminario de estudios sobre formación de elites (SEFE) que fue un espacio de encuentro, discusión y enriquecimiento permanente, cuyos integrantes son Alicia Méndez, Mariana Mataluna, María Inés Rodríguez Moyano, Juan Dukuen, Sandra Ziegler, Victoria Gessaghi, Eugenia García y la reciente incorporación de Emilia Di Piero. También a Pedro Nuñez que me ha sabido escuchar, aconsejar y acompañar en esta etapa.

A mis compañeros becarios del IDES y luego del CIS-IDES, con quienes también intercambié ideas, lecturas y consejos en numerosas oportunidades, más allá de espacios

de encuentro y aprendizaje. Al IDES y a su personal que han sido una familia desde que comencé a trabajar allí en el 2011; siempre me he sentido cómoda y contenida. A Laura, amiga y bibliotecaria, que me ha ayudado con la búsqueda bibliográfica cada vez que lo precise, además de acompañarme en el proceso. Al Centro de Investigaciones Sociales y a su personal por brindarme un lugar de trabajo y enriquecimiento permanente. A los investigadores que me han ayudado, hecho recomendaciones y sugerencias en distintos momentos de mi proceso de investigación: Rosana Guber, Shevy Jelin, Santiago Álvarez, Miriam Kriger y Claudia Jacinto.

A mis compañeros de UADE que me han escuchado, aconsejado y acompañado durante todos estos años.

A todos los estudiantes y graduados de la Universidad de San Andrés que colaboraron y me ayudaron a que esta tesis fuese posible.

A Pablo Ali por sus correcciones y acompañamiento permanente.

A Majo por su traducción y por su presencia en todos estos años.

A mis amigos que supieron acompañarme y darme ánimo para seguir trabajando con entusiasmo en la escritura de la tesis.

A mi mamá Raquel y a mi papá Miguel que me alentaron y apoyaron en cada paso y decisión que fui tomando en mi largo proceso de formación y en todos los desafíos intelectuales y profesionales que emprendí. Gracias por tanto amor, comprensión y compañía.

A mi hermano Lucas y a mi cuñada Noelia por estar presentes en todo este largo proceso. Mientras investigaba y escribía nacieron Tomás y Emilia, mis sobrinos, que me iluminaron la vida.

En especial, a mi compañero de viaje Mariano, que ha sabido tener paciencia y estimularme cuando aparecían obstáculos en el camino. Confió en mí desde el primer momento en que se me ocurrió presentarme para el Doctorado y me ayudó en todo el proceso. Sentirme acompañada, querida y contenida en todo este trayecto ha sido fundamental. Eternamente agradecida.

Para no ser injusta y por miedo a olvidarme de alguna de las tantas personas que generosamente me han ayudado en este camino, quiero agradecer a todos aquellos que de alguna u otra forma colaboraron para que esta tesis fuera posible.

INTRODUCCIÓN

“... podía ver los preparativos para el trabajo del día, a la gente emprendiendo sus diligencias, o a grupos de hombres y mujeres ocupados en tareas artesanales”

(Malinowski, 1986: 25)

La llegada de los inmigrantes escoceses a la Argentina en el siglo XIX, en busca de un destino más promisorio y exitoso que en su madre patria; y la llegada desde diferentes provincias de los estudiantes que reciben beca y que serán los primeros universitarios en sus familias confluyen en un significativo crucial en esta tesis: el de “pioneros”. Pioneros en el sentido de emprender una aventura hacia un país desconocido con miras a alcanzar un mayor progreso económico y social; pioneros en construir su propia iglesia presbiteriana protestante para difundir sus valores (esfuerzo, trabajo, austeridad) y su propio colegio en el siglo XIX, en la ciudad de Buenos Aires, para instruir a los miembros de su congregación; pioneros en pensar y fundar, durante el siglo XX, un proyecto de educación superior que conjugó características del modelo anglosajón con otras propias de la Argentina; pioneros en fomentar la responsabilidad de la ayuda económica para sostener sus instituciones. Este espíritu emprendedor y aventurero (tal como los actores lo presentan) es parte de la esencia de esta comunidad escocesa que procuró fortalecer y consolidar sus lazos de pertenencia mediante la creación de instituciones religiosas y educativas en la Argentina, y que también se pone de manifiesto en la fundación de la Universidad de San Andrés.

Una mañana, después de un viaje de una hora y media en ómnibus y en tren, al descender en la estación de la ciudad de Victoria, en el partido de San Fernando, en donde está ubicado el campus de la universidad, empecé a recorrer las quince cuadras que me separan de ella. Esta ciudad tiene una lógica más bien de pueblo. La actividad comienza muy temprano en los negocios a la mañana y después del mediodía cierra todo hasta las 4 o 5 de la tarde. En el horario de la siesta las calles están casi desiertas. En el camino, iba mirando las vidrieras de los locales abiertos, muchos de marcas reconocidas. Luego de cruzar la Av. Pres. Tte. Gral. Juan Domingo Perón, comienza una zona residencial de casas y algunos condominios o barrios cerrados, ya casi no hay comercios. Cada dos cuadras, en las esquinas se encuentra una garita de seguridad.

Pocas veces vi a un guardia en su interior, excepto en la que está a dos cuadras de la universidad. La mayoría de las viviendas son de dos pisos, tipo chalets; varias tienen un enorme jardín al frente y poseen rejas, alambres de púa electrificados y cámaras de seguridad¹. Muchas, al lado de la puerta de entrada, poseen un cartel en el que se lee “área protegida” o “esta casa está custodiada”.

A medida que me fui acercando al campus comencé a sentir una mayor humedad por la cercanía al río Luján. De hecho, hay una especie de bajada en las últimas cuadras que conducen al campus, y al río. Los escalones manifiestan el desnivel en esa zona. A simple vista, uno podría decir que ese recorrido está pensado para ser realizado en auto, ya que no es tan amigable para alguien que tiene que hacerlo caminando y menos aún en días de lluvia. La vuelta es todavía más dura que la ida, porque hay que subir. Ya en el último tramo del recorrido pude divisar las vías del tren, y la entrada al campus. Del lado izquierdo, una hilera de ligustros forma una especie de pared que tapa el edificio de “los Dormis”². Del lado derecho, la entrada al campus de la Universidad de San Andrés³.

Ese primer día, algunos estudiantes caminaban junto a mí desde la estación de tren; de acuerdo a lo que después pude hablar con algunos de ellos, provenían de distintos lugares de la Ciudad de Buenos Aires (Caballito, Barracas, Palermo, Recoleta) y otros de Zona Norte (San Isidro, Olivos, Vicente López). Otros, de distintos lugares del Gran Buenos Aires: de la Zona Oeste (Hurlingham), de la Zona Sur (Adrogué), de Luján. Algunos llegaban desde la avenida más cercana, luego de haberse tomado un colectivo; muchos, en cambio, llegaban en sus propios autos, que estacionaban a algunas cuadras de distancia o en el mismo estacionamiento de la universidad. Algunos que viven muy cerca llegaban en sus bicicletas. Otros, con el sistema de *traffics* de la

¹ Desde mi primer recorrido en marzo de 2012, las medidas de seguridad y protección en las viviendas fueron aumentando con el paso del tiempo. De hecho, había casas sin rejas, que luego se colocaron. Los tejidos eléctricos aparecieron en casi todas las casas a partir del 2015.

² “Los dormis” son los dormitorios con baños incluidos y lugares comunes (cocinas, salas de estar, lugar de estudio, entre otros) del edificio ubicado al frente del campus de la universidad donde viven la mayoría de los becados en sus dos primeros años de cursada y otros estudiantes del interior o extranjeros que por razones de lejanía deciden vivir cerca del campus. El edificio de dos pisos fue construido en el 2011 por la universidad gracias a la donación de particulares. El edificio lleva el nombre de María Rosa Bemberg.

³ A lo largo de la tesis, para referirme a la Universidad de San Andrés, utilizo la denominación “San Andrés” o “UdeSA”, las que más usadas por los estudiantes.

universidad, que va recorriendo distintos lugares de la Ciudad de Buenos Aires y zona norte. Algunos caminaban desde pensiones cercanas a la universidad o de los dormis que se encuentra al frente del Campus. Entre los estudiantes de los dormis escuché que varios procedían de diferentes provincias de la Argentina. Todos confluíamos en ese punto de entrada.

Para poder ingresar hay que pasar por unos molinetes con una tarjeta personal. El que no posee la tarjeta o es visitante tiene que anunciarse en la oficina de seguridad que está al costado del ingreso, en la que hay una ventanilla de vidrio. Ahí uno de los guardias registra los datos personales en una computadora y autoriza el ingreso. En esa especie de oficina se pueden observar, en unas diez o doce pantallas, los edificios e interiores del campus, lo que manifiesta la existencia de cámaras de seguridad que controlan y vigilan los espacios.

Apenas ingresé al campus pude ver que el estacionamiento a ambos lados estaba colmado de autos de alta gama y, en su mayoría, con número de patentes relativamente nuevos. También de mano derecha se encontraban estacionadas dos *traffics* con carteles con el nombre de la universidad⁴. En ese momento, rodeada de ese ambiente nuevo para mí, sentí que mis expectativas estaban siendo modificadas. Esperaba encontrarme con un grupo más homogéneo, tal como el que se asocia a las universidades privadas con altos aranceles, pero desde un principio se fue revelando cierta diferenciación social: autos de alta gama, jóvenes que utilizaban el transporte público, bicicletas, otros estudiantes que llegaban caminando, otros, en las *traffics* con el logo de San Andrés. Todos confluían en este espacio alejado y de no tan fácil acceso, si se lo compara con las universidades tanto públicas como privadas que se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, emplazadas en zonas céntricas repletas de medios de transportes. Allí confluían distintas procedencias y distintas trayectorias educativas ¿A qué se debía tal heterogeneidad? ¿Acaso este tipo de universidades no se caracterizan por el cierre social? ¿Acaso cierre social no es sinónimo de homogeneidad? La respuesta, como

⁴ Desde que comencé el trabajo de campo fueron introduciéndose modificaciones a las formas de transporte y traslado hacia la universidad. Al principio no había *traffics* sino que existía un servicio de una empresa privada que trasladaba desde la Capital u otras zonas del norte del AMBA. Además, se implementó un sistema de *pool car* en el cual uno se puede anotar ofreciendo su auto para pasar a buscar a compañeros o estudiantes que vivan cerca de sus hogares.

mostraré en esta tesis, es “no”. El cierre social no necesariamente implica homogeneidad.

Como plantea Svampa (2002 y 2008), entre finales de 1980 y principios de 2000, se fue dando una reconfiguración social que conllevó a su vez una reconfiguración espacial que produjo nuevas formas de habitar y nuevas formas de sociabilidad, junto con un nuevo estilo de vida en el que se comenzaron a enaltecer los valores de seguridad y el “contacto con el verde”, además de pautas de consumo y de ocio distintivas

Desde un primer momento, marzo de 2012, empecé a escuchar una palabra clave: “becados”. Recuerdo que apenas ingresé al campus, en el primer edificio que conocí, me encontré con una cartelera con folletos que explicaban los distintos programas de beca y ayudas financieras que ofrecía la universidad, y también había carteles con fotos de estudiantes de diferentes provincias que presentaban sus testimonios y contaban su experiencia como becados. Esa misma mañana, en uno de los patios centrales del campus, cuando me acerqué a la primera estudiante para consultarle si le podía hacer unas preguntas, ella me dijo: ...“estoy acá por la beca”. La palabra “becados” la escuché en boca de los jóvenes y también en el discurso institucional. Estos estudiantes que reciben distintas becas provienen de diferentes provincias de la Argentina y poseen una trayectoria secundaria disímil a la de aquellos que pagan la cuota completa; en suma, lo que comencé a notar desde entonces fue la diferenciación social. Esta primera impresión cambió el foco de mi tesis. ¿Estos jóvenes que reciben beca, con sus matices, están incluidos e integrados en San Andrés, una de las universidades más costosas de la Argentina? ¿Cuánto mérito deben demostrar y cuánto esfuerzo realizar para mantenerse allí?

Cuando me dirigí al edificio de la biblioteca, observé que se estaba organizando una actividad alrededor y, a uno de los costados del círculo —una esfera de césped rodeada por una vereda de cemento que conduce a los distintos edificios—, había unas siete u ocho personas armando unas mesas con manteles y distintos elementos que no alcancé a distinguir. Como me dio curiosidad saber de qué se trataba, alrededor del mediodía me acerqué a la zona del círculo. A medida que iba caminando vi expuestos una serie de atriles de madera con fotos de un tamaño considerable de distintas ciudades y paisajes, con colores llamativos. Me detuve a apreciarlos. Por lo que se mostraba,

parecían de alguna zona de Asia. Al acercarme más, vi dispuestas al aire libre, en forma de L, unas mesas con manteles blancos, debajo de unos árboles. En una de ellas, había varias fuentes y platos con comida típica; una mujer vestida con un delantal blanco, de rasgos orientales, dado sus ojos rasgados, que ofrecía servirte. Te daba un plato de plástico y te ofrecía los palitos chinos o un tenedor, si preferías. *Sushi*, carne con cebollas picantes, fideos largos con verduras y otro plato con arroz. Además, se ofrecía una especie de postre con jugo y unas uvas o semillas. A medida que los estudiantes iban saliendo de los edificios, se iban llamando entre sí y algunos se acercaban. Otros seguían de largo y no prestaban demasiada atención. En otra de las mesas, un señor vestido con ropa tradicional explicaba las reglas y te invitaba a participar de un juego que a simple vista parecía similar a las damas. Se jugaba con fichas redondas de colores negro y blanco y unos cuatro palos de madera que tenías que tirar. Varios estudiantes se acercaron, algunos a jugar y otros a tratar de entender su práctica y su lógica.

En uno de los costados de las mesas había un perchero con atuendos tradicionales colgados. Te ofrecían probártelos y desfilas con ellos por las veredas alrededor del círculo como si fueran pasarelas. Había tanto vestimenta masculina como femenina. Algunos estudiantes se animaron y desfilaron alrededor del círculo con la vestimenta tradicional. Yo no me animé a desfilas porque no me sentí cómoda en ese entorno en el que me encontraba, no me podía mover con “soltura”. Al mismo tiempo, en otra parte de las mesas, una señora oriental ofrecía escribir tu nombre con ideogramas en su alfabeto, así que me acerqué y le pedí que escribiera el mío. Muchos estudiantes pidieron sus respectivos nombres.

En esa oportunidad, me encontré con un estudiante que luego me comentó que era becado, con quien aprovechamos a comer algunos de los platos, mientras observábamos las actividades que se estaban realizando. Cabe aclarar que todo era gratuito y abierto a todo aquel que estuviera en el campus. Pudimos ver uno de los bailes antiguos y luego una presentación de bailes modernos (*pop*) en la que participaron estudiantes de la universidad que conforman un grupo de baile. Las danzas tradicionales conllevan movimientos lentos, armoniosos y sofisticados, mientras que las modernas requieren de muchos saltos, movimientos bruscos y de mayor impacto. Las coreografías de las danzas modernas son más dinámicas, con cambios de posiciones y

de figuras. Varios se entusiasmaron con la actividad y participaron de ella. Unos treinta o cuarenta aproximadamente se fueron acercando al lugar.

Finalmente supe que se trataba de la festividad del Año Nuevo de Corea. Entiendo que de Corea del Sur. Esta es una de las tantas actividades con las que uno puede encontrarse en un día de cursada en el campus. Según lo que pude observar y lo que me han contado algunos estudiantes, en San Andrés hay varios jóvenes coreanos —he visto más mujeres—, por lo cual entre las iniciativas del departamento de Relaciones Internacionales se encuentra la divulgación y el reconocimiento de su cultura. La migración coreana a la Argentina se inició en 1965 y tuvo su auge entre 1985 y 1990. Luego de la crisis de 2001, varios miembros de la comunidad coreana decidieron “reemigrar” hacia otros países (Mera, 2008 y 2012). Cabe aclarar que los jóvenes coreanos muestran un alto grado de incorporación a las estructuras sociales de la Argentina, al mismo tiempo que mantienen fuertes lazos de sociabilidad y de adhesión a su identidad comunitaria (Mera, 2008).

En aquella festividad también estuvo presente el embajador del país, quien se acercó al lugar para participar de las actividades y luego dio una charla sobre las relaciones internacionales, en una de las aulas del edificio de Educación, a la que podían asistir todos aquellos interesados. Este tipo de actividades no sería tan común de presenciar en una universidad pública como la UBA o directamente no se llevaría a cabo. De hecho, no cualquiera está en el campus para poder experimentar estas prácticas sociales y culturales. En definitiva, es una actividad que de alguna manera pone de manifiesto la distinción en relación con otras experiencias universitarias y marca una frontera en relación con otros. En efecto, pone de relieve el perfil cosmopolita que busca fomentar la universidad.

San Andrés es la universidad en la que decidí realizar mi trabajo de campo luego de haber recorrido otras universidades privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Considero que posee singularidades que van más allá de la formación académica, que pretendo mostrar a lo largo de esta tesis.

Este tipo de actividades connotan rasgos de distinción y de diferenciación social en un espacio físico caracterizado por la seguridad, la primacía del verde y el aire libre. Sin embargo, conjuga, por un lado, el desafío de una educación con ciertas

características distintivas, con el propósito de incluir al becado que debe demostrar constantemente sus méritos para poder permanecer allí.

Imagen 1: Festividad de Corea



Fuente: Foto extraída de la página de la universidad

1. Planteo del problema de investigación

En la Argentina, a partir de los noventa emergieron nuevas universidades privadas y se afianzaron o se reformularon otras antiguas (Barsky y Del Bello, 2007; Buchbinder, 2012; Krotsch, 1993). Particularmente, se creó una oferta de universidades y carreras dirigidas a un público de jóvenes provenientes de familias de altos ingresos, delineando así un perfil específico de estudiantes. En este sentido, Plotkin (2006) distingue entre universidades privadas viejas o de primera generación que surgen a partir de 1950 y universidades privadas nuevas que fueron creadas en los noventa. Entre 1989 y 1995, se crearon 24 instituciones privadas, todas bajo una figura jurídica de excepción dentro del marco de la Ley 17.604 (Barsky & Del Bello, 2007: 99). Entre estas instituciones, por primera vez ingresaron a la actividad de educación superior las que corresponderían a la categoría “seculares de elite” por sus altos aranceles, mayor peso relativo de posgrado e investigación (Barsky & Del Bello, 2007: 100).

Entre estas últimas, algunas tienen una configuración diferente, ya que siguen el modelo anglosajón: poseen un cuerpo de profesores con formación en posgrados y

doctorados en el exterior que se dedican a la docencia e investigación, y reciben donaciones de sectores de la clase alta —colectivo que definiré más adelante—, para realizar las obras y las mejoras edilicias. La aspiración de estas universidades es formar a sus estudiantes para que ocupen posiciones de poder en el futuro⁵. En este grupo se inserta San Andrés, la primera en fundarse en 1988, cuyo primer ciclo lectivo comenzó en 1989.

La aparición de nuevas universidades privadas se inscribe en el marco macrosociológico de los procesos de segmentación que atravesó la sociedad argentina, y que permitió la consolidación de sectores sociales con altos ingresos y acceso al consumo de bienes y servicios considerados distintivos. A su vez, estos sectores adquirieron un estilo de vida con características propias (Arizaga, 2000; González Bombal, 2002; Heredia, 2011 y 2012; Svampa, 2002 y 2008; Wortman, 2001). Según Heredia (2012), a partir de los noventa surge un nuevo grupo social al que define como “nuevos ricos”, el cual ocupa posiciones de poder, ya sea en el sector empresarial, político o cultural, sobre la base de ciertos atributos “objetivos” —categoría ocupacional, magnitud patrimonial y niveles de consumo—. Según el estudio de Iuita (2009), basado en datos censales, los niveles más altos de educación, cobertura de salud y calidad de la vivienda se concentran en las zonas de Vicente López y San Isidro, que se ubican entre las costas del Río de la Plata y la Avenida del Libertador.

En relación con la educación, existen varios trabajos sobre el nivel primario y medio que abordan las estrategias de los padres de sectores de clase alta al momento de elegir los colegios en los que educan a sus hijos y los lugares de sociabilidad que buscan para ellos. Sin embargo, no se ha puesto suficientemente el foco en lo que sucede en las universidades privadas.

Partiendo de este contexto, el propósito es comprender el caso específico de San Andrés, una universidad privada situada en Victoria, una localidad en el partido de San Fernando, en el norte del AMBA. Fue fundada en 1988 por la Comisión directiva de la Asociación Civil Educativa Escocesa y reconocida provisoriamente por el Ministerio de

⁵ Véase: “Aspira a que sus integrantes asuman un liderazgo al servicio de la comunidad y del país”. Página web de San Andrés. Confirmar si esta aspiración se cumple o no se cumple no es el objetivo de esta tesis, dado que ello precisaría de una investigación sobre el perfil de los graduados.

Educación y Justicia en 1990⁶. En 2009 se creó la Fundación que lleva el nombre de la universidad y de la cual depende. San Andrés se caracteriza por tener estudiantes que pagan elevadas cuotas mensuales para cursar sus carreras y, además, estudiantes que reciben becas o ayuda financiera. En comparación con otras universidades privadas del AMBA, se trata de una organización pequeña⁷. Si bien el número de estudiantes se ha ido acrecentando desde su fundación —76 en la primera promoción, hasta alcanzar los 895 en el 2009—, en los últimos años (del 2010 al 2014) no hubo una variación significativa en el aumento de la matrícula en comparación con otras universidades privadas, hasta donde se registran datos⁸. Se pasó de 953 estudiantes activos en el 2010 a 1.004 en el 2014.

En esta tesis partí de un supuesto de base: la universidad en general constituye un lugar de formación de capacidades y de transmisión de conocimientos, en tanto aprendizaje de competencias y conocimientos específicos. Sin embargo, ciertas universidades actúan como un espacio de socialización y, a su vez, de sociabilidad y de reproducción de un estilo de vida, en relación con las trayectorias familiares, consumos, valores y prácticas de distinción, como mostró Bourdieu (2012) en Francia. En un primer momento procuré preguntarme por qué eligen estos estudiantes esta universidad y cómo influye en la sociabilidad y reproducción de un estilo de vida aspirado. Para

⁶ En agosto de 1990 fue autorizada para funcionar provisionalmente como universidad privada por el entonces Ministerio de Educación y Justicia, a través de la Resolución N° 1.543 del 23 de agosto de 1990, dictada en el marco del decreto 8472/69. En el 2007, mediante el decreto N° 978 se le dio la autorización definitiva para funcionar como institución universitaria privada dentro del régimen de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

⁷ Según Barsky y Del Bello (2007), las universidades se pueden clasificar según su tamaño de la siguiente manera: grande (más de 10.000 alumnos de carrera de ciclo largo o grado); mediana (entre 3.000 y 10.000 alumnos); pequeña (entre 1.000 y 3.000 alumnos) y muy pequeña (menos de 1.000 alumnos). Del Área Metropolitana de Buenos Aires, en el 2014 entre las universidades privadas grandes se encontraban la Universidad Argentina de la Empresa, con 30.496 estudiantes de grado; la Universidad del Salvador, con 25.443; la Universidad Abierta Interamericana, con 20.883; la Universidad Católica Argentina con 18.537; la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, con 14.134; la Universidad de Belgrano, con 13.427; la Universidad de Palermo, con 12.987 y la Universidad Maimónides, con 10.715. Entre las medianas se encontraban: la Universidad John F. Kennedy, con 7.990; la Universidad de Flores, con 4.420; la Universidad de la Marina Mercante, con 3.966; la Universidad Austral, con 3.345 y la Universidad Museo Social Argentino, con 3.029. Entre las universidades pequeñas: la Universidad CAECE, con 2.632; la Universidad Favaloro, con 1.484; la Universidad Torcuato Di Tella, con 1.363 y la Universidad San Andrés, con 1.004. Entre las muy pequeñas: la Universidad CEMA, con 386; la Universidad Madres de Plaza de Mayo, con 327 y la Universidad de San Isidro, con 105 (de reciente creación) (Información extraída del Departamento de Información Universitaria - DNPéIU - SPU, 2014).

⁸ Según los datos del Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2014, Ministerio de Educación de la Nación.

ello, busqué contrastar las estrategias de reproducción social⁹ de estudiantes que provienen de familias de altos ingresos con los estudiantes que provienen de otros sectores sociales, en su mayoría becados. En este sentido, tuve en cuenta las estrategias de reproducción educativa, en especial las estrategias escolares de los estudiantes y sus familias. También consideré cómo influye la posesión o no de capital económico y social heredado en esas estrategias y si hay reconversión de capitales, tal como lo señala Pierre Bourdieu (2000b; 2013a).

A su vez, tuve en cuenta la perspectiva de Bernard Lahire (2004), quien sostiene que la inserción social de un individuo no puede ser reducida a una única y bien definida posición en el espacio social. A lo largo de la vida, cada individuo participa de múltiples grupos e instituciones sociales (en posiciones más o menos dominantes), se relaciona con personas de origen distinto y recibe, por lo tanto, influencias más o menos contradictorias que contribuyen para constituirlo como un ser hasta cierto punto singular.

Luego de haberme encontrado con el universo de los becados y definirlo como mi unidad de análisis primordial, esta tesis cambió su foco. A partir de entonces, procuro indagar en las diferencias que se manifiestan en las prácticas de distinción y en la sociabilidad entre aquellos estudiantes que pagan la cuota completa y aquellos que cuentan con becas. Cabe aclarar que dentro de estos dos grupos hay una heterogeneidad de trayectorias de vida y experiencias que intentaré presentar en la investigación. Además de esta diferenciación, pueden encontrarse otras referidas a su procedencia (si son de Buenos Aires o del interior), a su pertenencia o participación en alguna de las organizaciones o iniciativas sociales de la universidad, a la práctica de algún deporte o a la realización de alguna otra actividad extracurricular, entre otras.

En esta tesis muestro cómo se conjugan el mérito, el talento y la necesidad constante de demostrar un buen desempeño académico por parte de los estudiantes que reciben beca por necesidad económica para poder mantenerse allí. Los becados transitan

⁹ Bourdieu (2013a: 36) distingue entre diferentes tipos de estrategias de reproducción social: de reproducción biológica (fecundidad y estrategias profilácticas), sucesorias, educativas (en especial, escolares), de inversión económica (de inversión social y matrimoniales) y de inversión simbólica (estrategias de sociodicea, entendida como un caso especial de este tipo que busca legitimar la dominación y su fundamento).

por un proceso ininterrumpido de acreditación de sus talentos y de su desempeño por no poseer un determinado recurso —sobre todo económico o vínculos sociales— o un título consagradorio, ya sea por no haber estudiado en un determinado colegio (Colegio Nacional de Buenos Aires¹⁰, Pellegrini, colegio con convenio, entre otros) o por no haber aprobado algún examen internacional o porque su colegio no tiene convenio con la universidad. Para el que recibe beca, cada instancia es definitiva; si no logra mantener esos talentos o performance, puede quedar afuera. Cabe aclarar que estudiar en el CNBA o en el Pellegrini, en el caso de los que reciben becas, exime de la obligación de rendir el examen de ingreso a UdeSA, si se ha alcanzado un buen rendimiento académico en los últimos años de escolaridad. Esto conduce a que existan distintos estatus de estudiantes o categorías, como muestro en la tesis. También lleva a que, como veremos, todos trabajen para la distinción y el cierre, y al mismo tiempo compongan un conjunto heterogéneo.

Tal cuestión trae aparejada otra idea de acumulación diferente a la de aquellos que no deben estar demostrando todo el tiempo sus méritos para permanecer allí. La necesidad de sostenerse hace que los becados se diferencien de los otros y que todo les implique más esfuerzo. Sin embargo, no viven su condición en términos de discriminación o de resentimiento, sino que, por el contrario, por un lado, aceptan su condición en relación con el resto y, por otro, se encuentran agradecidos con la universidad de poseer esa posibilidad de estudiar y de alguna manera de lograr un ascenso social en sus vidas.

Lo anterior puede pensarse a partir de Bourdieu (2013), quien plantea el efecto “de dignidad”, una especie de garantía de dignidad “... que dispensa en forma definitiva a su poseedor de la obligación de rendir pruebas, de demostrar en la práctica sus capacidades” (Bourdieu, 2013: 172). El “efecto de dignidad” al que alude Bourdieu (2013) traza una diferencia entre capacidades y reconocimiento. En este sentido, aquel que fue a un colegio de elite, dado el “efecto de consagración” que supuestamente esta experiencia trae consigo, no requiere demostrar sus conocimientos. El proceso de socialización que atravesaron los hace dignos sin necesidad de demostrarlo. En cambio, aquellos que no gozan del efecto de consagración deben demostrar sus capacidades

¹⁰ De ahora en más CNBA.

técnicas y su conocimiento todo el tiempo. Esta discusión resulta central para mi tesis, al indagar qué sucede con las capacidades y el reconocimiento entre los estudiantes de San Andrés.

La idea de Bourdieu me resultó sugerente para pensar en mi universo de estudio. Aquellos que pagan la cuota provienen de colegios que ofrecen una educación de “calidad”. En cambio, los colegios de los estudiantes que reciben beca, generalmente de diferentes provincias del país, pareciera que no necesariamente le garantizan “esa dignidad”, por lo que deben todo el tiempo tener que demostrar sus talentos.

Una de las contribuciones de esta tesis al campo de la educación superior consiste en ayudar a comprender mejor parte del heterogéneo sistema de educación superior de la Argentina y aportar datos empíricos sobre la universidad de San Andrés y sus estudiantes. En esta tesis discutiré con aquellos estudios que presentan, a ciertas organizaciones educativas destinadas a sectores de alto poder adquisitivo y con marcado cierre social, como inevitablemente homogéneas en su sociabilidad. Nociones como “inclusión”, “desigualdad”, “integración”, “diferenciación social”, “mérito”, “discriminación” e “igualdad” me sirven para comprender el universo de San Andrés.

2. Discusiones teóricas

Esta tesis aborda su objeto de estudio en la intersección de dos campos de las ciencias sociales: la sociología de la distinción social y la antropología cultural. Después de la crisis del 2001, la nueva preocupación llevó a una serie de estudios que analizan las prácticas de los sectores dominantes, elites o la clase que gobierna. Desde el campo de la educación, los altos niveles de desigualdad trajeron nuevos análisis de la educación de los grupos más privilegiados de la sociedad, su desarrollo y su constitución, así como las transformaciones del último cuarto del siglo XX¹¹. Dentro de estas preocupaciones se inserta el objeto de estudio de la presente tesis.

Coincido con Bourdieu en su búsqueda de la superación de la antinomia entre lo subjetivo y lo objetivo en el análisis de la realidad social y en la empiria. Parto de una posición que no está ni en el extremo del objetivismo, ni en el del subjetivismo de los

¹¹ Para profundizar sobre la evolución del campo de las elites en la Argentina, véase el trabajo de Gessaghi y Méndez (2015).

agentes sociales, sino que justamente plantea una dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo. En este sentido, considero que los agentes sociales, si bien están restringidos por condicionantes sociales objetivos, también tienen capacidad de agencia y de optar ante esas condiciones (Corcuff, 2014). Me baso en los aportes de una sociología constructivista de Bourdieu y retomo las críticas que Bernard Lahire (2004 y 2009) le realizó a su propuesta. También considero los aportes de Peter Berger y Thomas Luckmann (2005) en cuanto a la construcción subjetiva y objetiva de la realidad social y a su visión dialéctica de la realidad social. La intención es aportar a la discusión y buscar matizar la influencia unívoca del origen social en la trayectoria de los agentes sociales.

En un primer momento, para enmarcar mi objeto de estudio en las discusiones teóricas, reviso y discuto los aportes de Bourdieu realizados en *La distinción*, en *La nobleza de Estado* y en *Las estrategias de la reproducción social*, que exponen las prácticas de distinción social, los efectos de consagración, el efecto dignidad y el reconocimiento social, conceptos centrales en esta tesis. Asimismo, señalo las críticas que realiza Lahire (2004) en relación con la pluralidad de caminos y alternativas y analizo los aportes de Philippe Coulangeon (2011) y Coulangeon et al. (2002) en torno a la distinción. Por último, considero los trabajos de François Dubet (2015 y 2017) y la reflexión que realiza en torno a la discriminación, la desigualdad social, el reconocimiento, el mérito y la igualdad de oportunidades, al tiempo que rescato el análisis crítico de Darchy-Koechlin, Draelants y Tenret (2015) sobre la meritocracia en Francia.

En un segundo momento, discuto y presento un estado de la cuestión respecto de los trabajos de investigación que utilizan los términos “clase alta/s” y “elite/s”. Para ello considero los estudios que han abordado estos temas desde diferentes perspectivas teóricas y empíricas. Cabe aclarar que el uso indistinto de estos conceptos que no pertenecen a una misma perspectiva teórica es bastante frecuente en la literatura. Si bien la problematización de estas categorías analíticas resulta útil a los fines teóricos, para contextualizar la investigación, a lo largo de la tesis no se configuran como centrales dado que no aparecen en las voces de los protagonistas en tanto categorías nativas. Sin embargo, considero imprescindible hacer una lectura crítica de estos trabajos. Finalmente, reflexiono en torno al uso del término “clase media”.

En un tercer momento, reviso los trabajos que abordan la formación de las elites o de las clases altas, tanto en el nivel secundario como en el universitario —objeto central de mi investigación—. Para ello, clasifico en diferentes ejes los estudios seleccionados. Un primer eje se centra en los trabajos que indagan las estrategias de las familias para elegir las instituciones escolares de nivel medio con el objeto de asegurar una determinada socialización para sus hijos. Estos autores ponen de relieve la fragmentación del sistema educativo y las diferentes propuestas en cuanto a los tipos de instituciones y su socialización. Sin embargo, en su gran mayoría se centran en la decisión familiar y no profundizan en la experiencia de los jóvenes. Aquí reviso los aportes en países como Brasil, Estados Unidos y Francia, más allá de los realizados en la Argentina [entre otros, Del Cueto, 2009; Di Piero, 2016; Dussel, 2005; Fuentes, 2013; Gessaghi, 2010, 2016; Kessler, 2002; Kriger y Dukuen, 2014a y b y 2016; Martínez, Villa & Seoane (coord.), 2009; Nuñez, 2010; Servetto, 2010; Tiramonti, 2010; Tiramonti & Montes, 2009; Tiramonti & Ziegler, 2008, Veleda, 2012, Ziegler, 2007, Ziegler & Gessaghi (comp.), 2012 y Ziegler (comp.), 2015].

Un segundo eje de análisis radica en los estudios internacionales y nacionales que indagan la formación de las elites en la universidad, la educación de privilegio y los mecanismos de acceso y reclutamiento restrictivos. En este sentido, se plantea una disyuntiva entre la educación pública gratuita versus la educación privada rentada, ya que no todos los países cuentan con sistemas de educación superior que posean mecanismos específicos de formación de las elites. A diferencia de lo que sucede en Francia y en los Estados Unidos, en la Argentina no existe un sistema estatal que regule o intervenga sobre la formación de las elites, sobre todo al considerar el temprano proceso de democratización de la educación argentina.

En el caso de los estudios realizados en la Argentina en las universidades públicas, rescato aquellos que consideran la perspectiva del estudiante y su sociabilidad, ya que sirven de referencia y contraste para analizar mi objeto de estudio. Finalmente, un tercer eje de análisis reside en presentar y discutir los estudios que abordan los contrastes en las experiencias subjetivas en las universidades privadas entre aquellos que reciben becas o no, y entre aquellos trabajos que comparan las universidades públicas con las privadas, la distinción y la diferenciación social. Especialmente me centro en la educación superior privada, que es el ámbito de esta tesis.

2.1. Elitización, estilos de vida y distinción social

La perspectiva teórica propuesta por Bourdieu es relevante para delimitar mi objeto de estudio ya que pone en relación el origen social, el capital escolar y el capital cultural de los estudiantes. Bourdieu (2012: 15), en el capítulo 1 de *La distinción*, explicita “dos hechos fundamentales”:

... por una parte, la fuerte relación que une las prácticas culturales (...) con el capital escolar (...) y secundariamente, con el origen social (...); y, por otra parte, el hecho de que a capital escolar equivalente, el peso del origen social en el sistema explicativo de las prácticas y de las preferencias se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos.

A su vez, este autor sostiene que “...el número de años de inculcación escolar, garantiza el capital cultural de forma más o menos completa, según que este sea heredado de la familia o adquirido en la escuela, y que, en consecuencia, es un indicador desigualmente adecuado...” (Bourdieu, 2012: 16). Más allá de la validez teórica de estas consideraciones, en esta tesis busco discutir en parte este argumento al mostrar que los becados logran, a pesar de sus desigualdades objetivas heredadas, un ascenso social.

Por otra parte, Bourdieu (2012) hace referencia al “efecto de la titulación”, que es un efecto de imposición simbólica.

Mediante la titulación académica lo que se designa son ciertas condiciones de existencia, aquellas que constituyen la condición de la adquisición del título y también de la disposición estética, siendo el título más rigurosamente exigido de entre todos los derechos de entrada que impone, siempre de manera tácita, el universo de la cultura legítima; anticipándonos a su demostración, puede afirmarse, simplificando, que las titulaciones académicas aparecen como garantía de la aptitud para adoptar la disposición estética porque están ligadas a un origen burgués o a un modo de existencia casi burguesa, que llevan aparejados un aprendizaje escolar prolongado, o bien, como es el caso más frecuente, a estas dos propiedades juntas. (Bourdieu, 2012: 26)

Este aporte es sumamente inspirador para mi tema de estudio, en particular si se piensa en la influencia que puede tener este efecto de la titulación al momento de elegir o decidir por una carrera universitaria, y también al seleccionar la universidad. Entonces se ponen en juego varios factores que se tendrán en cuenta para estudiar las distintas vivencias de los estudiantes.

Otro término que es importante para esta tesis es el de la movilidad social. Al respecto, Bourdieu (2012) propone la utilización de conceptos alternativos, como son los “desplazamientos verticales” y “transversales” en el espacio social, que resultan más

adecuados para comprender las sutiles modificaciones que se pueden producir en la trayectoria social de los actores. En este trabajo procura analizar la importancia de la educación de grado en las trayectorias sociales de los estudiantes. Por “desplazamientos verticales” (ascendentes o descendentes) entiende “... los que se realizan en el mismo campo, en el mismo sector vertical del espacio” (Bourdieu, 2012: 149). En cambio, por “desplazamientos transversales” se comprende “... el paso de un campo a otro distinto y que pueden realizarse ya sea en el mismo plano horizontal, ya sea en planos diferentes del espacio social” (Bourdieu, 2012: 149). Los desplazamientos verticales son modificaciones del volumen de la especie de capital ya dominante en la estructura patrimonial y, por consiguiente, un desplazamiento en la estructura de la distribución del mundo global de capital, que toma la forma de un desplazamiento en los límites de un campo específico.

Por el contrario, los desplazamientos transversales suponen el paso a un campo distinto y, en consecuencia, la reconversión de una especie de capital en otra especie diferente, o una subespecie de capital económico o de capital cultural en otro distinto (...) y, por lo tanto, una transformación de la estructura patrimonial que es la condición de la salvaguardia del volumen global del capital y del mantenimiento de la posición en dimensión vertical del espacio social. (Bourdieu, 2012: 150)

Esta forma alternativa de explicar las modificaciones en las posiciones sociales de los actores en el espacio social, ya sea por la obtención de un título universitario (que redundaría en un aumento del capital escolar y cultural), o por ejemplo por el acceso a un empleo en una empresa reconocida por contactos (lo que implica un aumento del capital económico y la existencia previa de capital social), permite indagar las diferencias en trayectorias de los estudiantes, sin necesidad de que se produzca un movimiento en la estructura social.

Del trabajo de *La nobleza de Estado* de Bourdieu (2013b) considero, en particular, su análisis sobre las clases preparatorias y las *Grandes Écoles* de Francia, y el entramado de relaciones que se establecen entre ellas. Bourdieu (2013b) aborda la producción de la nobleza a partir de los espacios escolares y, en especial, de ciertas clases preparatorias para entrar a las *Grandes Écoles*. Aquí plantea que las “... escuelas de elite son las encargadas de conferir una formación y una consagración a quienes están destinados a entrar en el campo del poder” (Bourdieu, 2013b:108). A su vez, sostiene que se podría interrogar sobre “... las variaciones de la forma y la naturaleza de

las pruebas impuestas según las tradiciones nacionales que pueden apoyarse sobre casi cualquier actividad para producir distinción: lenguas muertas, cricket, fútbol o artes marciales” (Bourdieu, 2013b: 108).

Este autor examina, por un lado, la forma de disposición de los capitales y la distribución de éstos entre las diferentes escuelas preparatorias y, por otro, presenta los “ritos de institución” por medio de los cuales los diferentes espacios instituyen discursos, establecen las formas de avance en la trayectoria y hacen a la distribución del reconocimiento social. Bourdieu destaca, más allá de la importancia del capital simbólico, el concepto de “espíritu de cuerpo” y lo define como “... ese sentimiento de solidaridad con el grupo [que] se basa, en efecto, en la comunidad de esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción que funda la connivencia refleja de los inconscientes bien orquestados” (2013b: 117). De estos aportes, me interesan las actividades para producir distinción —en San Andrés, desde la arquería hasta las lecturas bíblicas, también la distancia geográfica y el mismo barrio donde se encuentra la universidad—, los ritos de institución, el espíritu de cuerpo y la distribución del reconocimiento social.

A su vez, Bourdieu (2013b) señala que la distancia entre la gran puerta y la pequeña puerta¹² ha aumentado, y que las diferencias dentro del conjunto de las *Grandes Écoles* también se acrecientan. La gran puerta, “... con las *grandes écoles* de mayor magnitud (...) que reciben una parte muy importante de la clase dominante” y la pequeña puerta: “las facultades de Letras y de Ciencias, los Institutos Universitarios de Tecnología, las pequeñas Escuelas Superiores y las Escuelas de Artes y Oficios” (Bourdieu, 2013b, 203- 206). La gran puerta refiere a “... los establecimientos de importancia nacional, los más prestigiosos y los más polivalentes, ya que preparan para las carreras más nobles en la industria, el comercio, la alta función pública (...) y facilitan los pasajes ulteriores” (Bourdieu, 2013b: 206). Mientras que por pequeña puerta entiende a “... los establecimientos que preparan para puestos de ejecución, posiciones de técnicos, de cuadros medios, de docentes del secundario o, a lo sumo, de ‘pequeños ingenieros’ (...) que casi no permiten las reconversiones” (Bourdieu, 2013b:

¹² Según la traducción del francés al español, también se puede denominar “puerta principal” y “puerta lateral”.

206). En este sentido, Bourdieu (2013b) muestra que la enseñanza superior ha poseído un papel importante en la asignación de méritos, en el proceso de reconocimientos y en el acceso al poder.

De la obra de Bourdieu, me interesa el concepto de “autonomía relativa de los campos” para pensar a la Universidad de San Andrés y al campo universitario. En este sentido, Enrique Martín Criado (2004: 96), al analizar la obra de dicho autor francés, plantea lo siguiente:

Estos campos son espacios de posiciones y de relaciones entre posiciones: comprender cada posición significa comprender sus relaciones respecto al resto de posiciones en el campo. En el seno de cada campo hay una jerarquía de posiciones: estas luchas generan en los campos una incesante dinámica. Ahora bien, en estas luchas los distintos agentes en el campo establecen alianzas con poderes exteriores al campo, con lo que la autonomía del campo es siempre relativa: siempre inciden en sus dinámicas elementos o intereses externos, aunque estos para tener eficacia hayan de retraducirse en la lógica propia del campo, que les hace sufrir una refracción. (Martín Criado, 2004: 96).

A su vez, Martín Criado (2004), al hacer un análisis crítico de *La nobleza de Estado*, señala:

El campo universitario se organiza, así, en dos dimensiones de homología estructural con la estructuración del espacio social: la primera dimensión es homóloga a la que enfrenta a la gran burguesía con la pequeña burguesía; la segunda es homóloga a la que, en el campo del poder, opone el polo intelectual al polo del poder económico y político. (Martín Criado, 2004:99)

Martín Criado (2004) encuentra contradicciones entre el uso de la teoría de la reproducción —más bien funcionalista— y la teoría de los campos en *La Nobleza de Estado*¹³. De hecho, plantea que la *antinomía de la legitimación* consiste en lo siguiente:

... un poder es tanto más legítimo cuanto mayor distancia exista entre la institución legitimadora y el beneficiario de la legitimación, cuanto mayor independencia se le reconozca al poder legitimador: por ello, la escuela puede legitimar tanto mejor las clases dominantes cuanto más autónoma aparezca respecto a éstas. Pero esta ganancia de la legitimación tiene su contrapartida: los poderes autónomos pueden generar desvíos subversivos.

El “progreso” en eficacia simbólica, que es correlativo del crecimiento de la complejidad de los circuitos de legitimación y, muy especialmente, de la intervención de los mecanismos tan complicados como disimulados de la institución escolar, tiene por contrapartida el enorme crecimiento de las potencialidades de desvío subversivo del capital específico que se halla asociado a

¹³ Para profundizar sobre los problemas del “doble nivel explicativo” que pueden encontrarse en *La nobleza de Estado*, véase Martín Criado (2004).

la pertenencia a uno u otro de los campos producto del proceso de diferenciación.
(Martín Criado, 2004:102)

Como alternativa al planteo de Bourdieu, Martín Criado (2004: 106) refiere al estudio de Margaret Archer sobre la formación de los sistemas educativos nacionales de cuatro países (Francia, Gran Bretaña, Rusia y Dinamarca) desde principios del siglo XIX. En esta investigación, Archer muestra que el sistema educativo no puede explicarse en términos de control de una clase dominante, sino que “la forma que toman los sistemas educativos nacionales son productos políticos de luchas de poder entre grupos muy variados” (Archer, 1979, citada en Martín Criado, 2004: 106). En este sentido, Archer alude a tres elementos centrales para entender los sistemas educativos como campos conformados históricamente: “su carácter multi-integrado, su autonomía y su crónica *integración subóptima*” (Martín Criado, 2004: 106). Esta última explicaría su constante movimiento y el carácter perpetuamente inestable.

Otro tema abordado por Bourdieu (2013b: 160) es el de “nobleza obliga”. Para ello recurre a la concepción de Norbert Elias de *la Sociedad Cortesana*. “Uno nace noble, pero uno se hace tal. Hay que ser noble para comportarse como noble; pero uno dejaría de ser noble si no se comportara noblemente” (Bourdieu, 2013b: 161). En este sentido, “El hecho de asignar a alguien a un grupo de esencia superior (...) suscita en él una transformación subjetiva que contribuye a favorecer una transformación real adecuada para parecerse a la definición que es impartida”. Esto implica que las prácticas obligadas que el sentimiento de su diferencia impone a los estudiantes tienden a reforzar objetivamente su diferencia. No es lo mismo provenir de estratos sociales “nobles” que de otros que no lo son. En San Andrés, ¿qué hacen para “mantenerse nobles” los que lo son y qué hacen para aspirar a esa nobleza los que no la poseen por origen?

En este sentido, Korn (1983) inició un artículo preguntándose: ¿Quién elige a la gente distinguida en una sociedad sin rey? La socióloga advirtió que para 1914 no había área de Buenos Aires que no mostrase una proporción considerable de los representantes de cada una de las nacionalidades que aportaron los inmigrantes, lo que en sus términos resulta una “indicación más de que la absorción fue total y las posibilidades de ascenso homogéneas y realizables” (p. 65).

Cabe aclarar que el sistema de educación superior francés posee una estructura jerarquizada y que, si bien existen intentos de democratización en el acceso, tal como lo

explica Paul Pasquali (2014), la selección y la diferenciación persisten. Según a qué *Grande École* se asista se podrá ocupar ciertas posiciones de poder y no otras. El sistema de educación superior de la Argentina no presenta un circuito tan jerarquizado como el de Francia¹⁴. En una entrevista que le realizó Didier Eribon¹⁵ a Bourdieu en 1989 sobre la publicación de este libro, éste dijo:

Otro hecho importante es que la proliferación de escuelas provoca en los alumnos la sensación de estar perdidos. Y para tener un buen sentido de orientación del porvenir, hace falta tener un dominio práctico del universo de las instituciones o un mapa de las características que doy bajo la forma de diagrama (es posible que mi libro pueda servir de guía u orientación). Uno de los grandes factores de desigualdad ante la enseñanza superior es la desigual distribución del sentido de orientación del porvenir, es decir del conocimiento práctico que los estudiantes y las familias pueden tener de ese mercado. Las vías alternativas se han multiplicado. Éstas casi siempre se reservan a los mejor provistos económicamente (*Le nouvel Observateur*, 1989, traducido Christian Hdez Pérez).

Bourdieu (2013a: 36) distingue entre diferentes tipos de estrategias de reproducción. Entre ellas, se encuentran las estrategias educativas —foco original de estudio de la presente tesis—; dentro de las cuales consideré el caso específico de las estrategias escolares de las familias o los hijos escolarizados que son estrategias de inversión de muy largo plazo, que buscan producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo.

Según mi nuevo foco de interés, me centro en las estrategias de inversión simbólica, que son todas aquellas acciones que se dirigen a conservar y a aumentar el capital de reconocimiento, al buscar la reproducción de los esquemas de percepción y de apreciación más favorable a sus propiedades. Las estrategias de “sociodicea” son un caso especial de este tipo, que apuntan a legitimar la dominación y su fundamento, naturalizándolos. En especial, estas últimas estrategias son centrales para entender la legitimación social de un grupo de alto poder adquisitivo sobre el resto.

Según Bourdieu (2013a: 126), cuanto más rico es el capital económico de un grupo, éste depende menos completamente del capital escolar para su reproducción. Al analizar la devaluación de las credenciales educativas o la inflación de los títulos,

¹⁴ Para entender el funcionamiento del sistema de educación superior en Francia, véase de Saint Martin (2007); de Saint Martin, de Castro Rocha y Heredia (2008); Pasquali (2012); Tiramonti y Ziegler (2008) y Van Zanten (2012) en Ziegler y Gessaghi (2012).

¹⁵ Entrevista publicada en *Le Nouvel Observateur*, 9-15 marzo de 1989, pp. 80-82. Versión electrónica Sur *La noblesse d'État*, traducida por Christian Hdez Pérez y disponible en sociologiac.net.

plantea que no basta con el capital escolar o el título superior, cabe también considerar la dotación del capital social y económico. Si bien en las sociedades modernas los agentes que antes estaban excluidos del mercado escolar han tenido la posibilidad de acceder al título superior, eso no les asegura un ascenso social, debido a que se combinan o conjugan otros capitales. Se puede tener un título, pero también se precisa de capital social, de vínculos o contactos que permitan conseguir un trabajo en el mercado laboral.

La perspectiva de Bourdieu ha sido criticada por Lahire (2004), quien sostiene que la inserción social de un individuo no puede ser reducida a una única y bien definida posición en el espacio social. A lo largo de la vida, cada individuo participa de múltiples grupos e instituciones sociales (en posiciones más o menos dominantes), se relaciona con personas de origen distinto y recibe, por lo tanto, influencias más o menos contradictorias que contribuyen para constituirlo como un ser hasta cierto punto singular. La posición del individuo en el espacio social, definida en términos del volumen y estructura de sus capitales y de la curvatura de la trayectoria social, sería, así, una referencia importante, pero no suficiente, para deducir el modo o dirección en que el individuo constituirá su habitus.

Lahire (2004) propone una interpretación de la diversidad de las prácticas culturales sobre el mundo social a escala individual. Más allá de la relación dominantes/dominados en las categorías bourdesianas de inspiración hegeliana, considera necesario repensar la cultura de un modo jerárquico, es decir, colocar los principios de diferenciación para iluminar la singularidad individual. En este sentido, Lahire (2004) deconstruye la propuesta de Bourdieu para aprehender el comportamiento individual del actor. Retomo su crítica porque me permite visibilizar los distintos mundos que se cruzan en estos estudiantes que reciben beca: por un lado, provienen de trayectorias educativas disímiles y de entornos sociales con ciertas carencias; por otros, buscan parecerse al nuevo entorno o grupo social. Esta “doble filiación” genera costos sociales que analizó más adelante cuando abordé el trabajo de Paul Pasquali (2011 y 2014).

A su vez, Lamont y Molnár (2002) realizan una distinción entre límites simbólicos y límites sociales. Afirman que los primeros son distinciones conceptuales hechas por los actores sociales para categorizar objetos, personas, prácticas, espacios y

tiempos; mientras que los segundos son formas objetivas de diferencias sociales manifestadas; ya sea por un acceso inequitativo, una distribución desigual de recursos (materiales y no materiales); o por las distintas oportunidades sociales. Por lo cual, los límites simbólicos ponen de relieve la dimensión dinámica de las relaciones sociales. En San Andrés las fronteras sociales parecerían volverse porosas. Los conceptos de fronteras sociales y simbólicas son útiles para pensar las relaciones sociales en este espacio.

Por su parte, Coulangeon (2011), en su libro *La metamorfosis de la distinción. Desigualdades culturales en la Francia de hoy*, revisa, treinta años después, los hallazgos de *La distinción* de Bourdieu y sostiene que las fronteras simbólicas entre las clases sociales están aún presentes. Plantea que, a pesar de que los medios de comunicación afirman una homogeneidad en los estilos de vida, esto no se demuestra con la empiria. Los clivajes sociales se reafirman en el orden de la cultura y del tiempo de ocio, tanto por la frecuencia de las prácticas culturales, como las diferentes modalidades y el contenido de las prácticas. Sin embargo, encuentra una nueva tendencia en cuanto a las prácticas culturales y sostiene que las que solían poseer mayor legitimidad y que generaban discriminación —como la lectura—, perdieron el beneficio de la distinción. En este sentido, se pregunta si el eclecticismo será la nueva frontera de la legitimidad cultural. El planteo de Coulangeon (2011) permite pensar en qué sucede con la cultura en San Andrés, si también tienen lugar prácticas culturales eclécticas. Con respecto al mayor acceso a la educación y la devaluación de las credenciales educativas, este autor plantea sus dudas acerca de si la escuela trasmite hoy o no la cultura legítima.

Otra propuesta teórica que resulta de interés, es la de François Dubet (2015), quien en su libro *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, plantea que en Francia “... la escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones” (p. 29), a pesar de la democratización del acceso a los estudios. De hecho, Dubet (2015: 32) sostiene que “la ‘elección de la desigualdad’, que cada cual se ve en la necesidad de hacer, es mucho más paradójica si se tiene en cuenta que se basa en un principio de justicia indiscutible: la igualdad de oportunidades meritocráticas”. En Francia, los padres deben recurrir a múltiples estrategias para que sus hijos tengan éxito. De este modo, según Dubet (2015: 36), el mérito no sólo define criterios de retribución y recompensa de los esfuerzos y la

utilidad de cada uno de nosotros. De hecho, “sólo merecemos el mérito si somos absolutamente libres y responsables de lo que nos pasa...”. Este planteo de Dubet (2015) lleva a reflexionar sobre el caso que estudio: ¿Qué pasa con el mérito en UdeSA y, en especial, en el caso de los estudiantes que reciben beca?

Entre el caso francés y la universidad que analizo en la Argentina hay una suerte de tensión entre lo que se entiende por “establecidos” y “outsiders”, que se da de manera inversa a lo que observan ciertos autores en las *grandes écoles*. Según Alicia Méndez (2015), el trabajo de Brigitte Darchy-Koechlin, Hugues Draelants y Elise Tenret examina de manera crítica la meritocracia en Francia. Entre sus “eufemismos” y “zonas grises”, encuentran la cuestión de la existencia de vías alternativas a los *concours* para acceder a las *grandes écoles* abiertas a alumnos del exterior o de las universidades francesas. Éstos pasan exámenes competitivos pero adaptados a su experiencia anterior, circunstancia que, a los ojos de quienes hicieron el trayecto tradicional, resulta ser no del todo transparente, más flexible y menos riguroso que para aquellos que suelen ser alumnos de los grandes liceos parisinos ubicados en los denominados por Michel y Monique Pinçon-Charlot “buenos barrios” de esa ciudad. Producto de estas sospechas, surgen dos estatus distintos entre los alumnos de esas casas de estudios y quienes pudieron no haber pasado el examen *post baccalaureate* o *post prep schools* (p. 146).

En este aspecto, estos autores señalan que los estudiantes internacionales parecen ser dos veces “outsiders” (Elias & Scotson, 1965 citado en Darchy-Koechlin, Draelants & Tenret, 2015), como extranjeros ante las *grandes écoles* francesas y las normas y reglas meritocráticas. La creación de procesos de admisión paralelos ha generado grupos con estatus heterogéneos en estas instituciones. La diferencia radica entre aquellos estudiantes completamente legitimados que han pasado por un riguroso proceso y aquellos “sólo admitidos”. En efecto, en el caso francés, los *outsiders* se encuentran en desventaja por no haberse esforzado lo suficiente. En cambio, en San Andrés, está bien visto que los establecidos, los que cuentan con todo el derecho de estar allí y no tienen nada que demostrar, no tengan que esforzarse demasiado. Esto demuestra diferentes formas de entender la meritocracia según los contextos.

En otro de sus libros, Dubet (2017) realiza un análisis en torno a la discriminación, al mérito, a la desigualdad social y a la igualdad de oportunidades.

Así como la igualdad de los ciudadanos, la discriminación también ataca el principio del mérito que define el valor de los individuos. Incluso si cuentan [las minorías, inmigrantes, personas de bajos recursos] con la misma experiencia, competencias, títulos y cualificaciones que los demás —y sin importar si muchas veces fue difícil adquirir todas esas pruebas de valor—, le ofrecen el puesto y la promoción a un hombre o el trabajo menos penoso a un blanco. Y cuando uno consigue el puesto, “hay que trabajar el doble” para que lo acepten por sus cualidades. (Dubet, 2017: 26)

En este sentido, este autor plantea que, más allá del mérito, “... la igualdad no es sólo un derecho, es una construcción trabajosa...” que lleva mucho tiempo y esfuerzo adquirir. Vale decir, que el mérito no termina de borrar la discriminación y los orígenes. Uno puede contar con la calificación y hasta estar integrado, sin embargo, “... quedan sospechas respecto de la asimilación, residuos de una diferencia irreductible a los cuales la discriminación remite a los individuos una y otra vez” (Dubet, 2017: 26). Dubet se pregunta si la desigualdad social oculta la discriminación. Esta reflexión me lleva a pensar en la experiencia y trayectoria de los estudiantes que reciben beca en San Andrés.

Dubet (2017: 23) hace referencia a la “igualdad denegada” y, en virtud de ella, señala que la discriminación resulta más intolerable cuanto más igual se siente la persona, en especial, si se es francés por pleno derecho. En el caso de aquellos que se asumen diferentes el autor presenta un ejemplo concreto.

Bekthi, un marroquí que vive en Francia desde hace varios años, vende cuscús en los mercados y se define como “inmigrante”. En tono risueño, cuenta que los chistes racistas de sus colegas, algunos de ellos inmigrantes, no lo afectan demasiado: ‘Siempre fue así; pero no bien uno es consciente de eso, ya no molesta. Hay que tener en cuenta que no estamos en nuestro país y que hay que pagar derecho de piso’. Cuando Bekthi compara su situación con la que tenía en Marruecos, la discriminación y los mil comentarios desagradables parecen “compensarse” con una mejora sensible de sus condiciones de vida. En definitiva, Bekthi casi no se siente discriminado porque no es completamente igual a los franceses (Dubet, 2017: 24).

En este aspecto, Dubet (2017) señala que aquellos que se asumen diferentes casi no se sienten discriminados o molestos. Lo minimizan, lo relatan con indiferencia y hasta humor. Sin embargo, otros que se sienten más iguales, por haber nacido y sido escolarizados en Francia, no toleran la diferencia que creían que había sido anulada por la ciudadanía. Hay escenas en las que el mérito que se creía adquirido y demostrado queda “aniquilado de un golpe”, como muestra Dubet (2017: 27) a través de la historia de una mujer de origen antillano que aspiraba a convertirse en la número uno de su

empresa, ya que suponía que la excelencia de su trayectoria profesional había “borrado” sus orígenes; sin embargo, esto no fue así. Los más asimilados se sienten más discriminados que los inmigrantes más antiguos. A partir de los ejemplos que presenta Dubet, me surgió esta pregunta: ¿Acaso los estudiantes que reciben beca no se sienten discriminados porque se asumen diferentes?

2.2. Clase alta, elite y clase media

Cuando comencé mi investigación pensaba que los términos “clase alta” o “elite” serían fundamentales para entender lo que acontecía en la universidad de San Andrés, que otros estudios han calificado como una universidad de “elite” (Carli, 2012; Barsky y Del Bello, 2007). Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo los términos “clase alta” o “elite” no aparecían en los relatos de los estudiantes que iba conociendo. De hecho, se consideraban de “clase media”. Empecé a dudar con respecto al sentido de mi indagación y a cuestionarme: ¿Todos los estudiantes que asisten a esta universidad son parte de la clase media? ¿Qué es la clase media para ellos? “Clase media” resultaba ser una categoría laxa donde entraban todos. ¿Por qué ninguno decía ser de clase alta o formar parte de la elite argentina? Si bien mi tesis no busca responder estas preguntas, considero que este tema amerita una mínima reflexión. Por ello, reviso los trabajos al respecto que han aparecido en los últimos años e intento problematizar el uso de las categorías en cuestión.

En cuanto a los trabajos que abordan a la clase alta y las elites, una primera diferencia radica en si los términos son utilizados como categorías analíticas por los investigadores o si son categorías nativas. En una entrevista, Florence Weber señala que las palabras nativas (*classement indigène*) designan una posición en el análisis. Todo discurso analizado es un discurso nativo¹⁶. De Imaz (1962 y 1964), desde la sociología fue uno de los primeros en indagar sobre la clase alta en la Argentina desde una perspectiva funcionalista, en el sentido de la función de estos sectores (los elencos gobernantes) en la conducción del destino de la masa.

En sintonía con el trabajo de De Imaz, Heredia (2011), también desde la sociología, se pregunta si los sectores de las clases altas luego de los años sesenta han

¹⁶ Extraído de Gérard (1990).

conocido un proceso de reproducción o de recomposición, si los canales de acceso y su grado de apertura se han vistos trastocados y si se han instituido nuevos principios de integración y distinción social en el seno de estos grupos. Esta autora, como ya expliqué, propone las categorías de “ricos estructurales” y “nuevos ricos”, tomando la distinción utilizada para analizar la pobreza. En este sentido, no tiene en cuenta la perspectiva nativa de los sujetos que investiga, sino que construye sus propias categorías al considerar atributos objetivos (la categoría ocupacional, su patrimonio y sus niveles de consumo).

Esta autora entiende por “ricos estructurales” a las “familias patricias o de largo arraigo en el país que, dotadas de capital económico, social y simbólico, darían cuenta de la reproducción intergeneracional de las elites sociales argentinas”; mientras que con “nuevos ricos” se refiere “a los diversos grupos de argentinos cuyas familias se instalaron en el país más recientemente [hacia los años setenta, pero sobre todo durante la administración de Carlos Menem (1989-1999)] y cuyo enriquecimiento coronaría una trayectoria personal exitosa” (Heredia, 2011: 63). A su vez, también plantea dos tipos ideales a nivel internacional, por un lado, “los aristócratas que recubrirían el dinero con un manto de silencio, reivindicarían el patrimonio heredado y apreciarían la sobriedad y la sutileza en las costumbres y la moda” y, por otro, “los burgueses que exaltarían al *self made man* y encontrarían en la ostentación un modo de subrayar y hacer pública la recompensa obtenida” (Heredia, 2011: 80). El planteo de Heredia, aunque no define “elite”, es sugerente para reflexionar acerca del perfil de los estudiantes de San Andrés que pagan la cuota completa, que se asimilarían más con el segundo grupo. Pareciera que en San Andrés los donantes y benefactores, pertenecientes al primer grupo, han logrado imponer exitosamente su “sociodicea”; mientras que los estudiantes de familias de alto poder adquisitivo que pagan la cuota pertenecen al segundo.

En esta misma línea, pero sí utilizando el término “elite”, se encuentra el trabajo compilado por Castellani (2016b), quien lo define a partir de los aportes de Wright Mills como “un conjunto de posiciones estructurales claves del poder económico que son ocupadas por diversos individuos en cada momento histórico” (p. 10). Este trabajo recopila distintas investigaciones que indagan sobre la elite económica argentina, haciendo hincapié en las posiciones que ocupan los actores sociales. Una limitación que

presentan estos estudios es que a veces usan de forma indistinta “elite” y “clase alta”, y que sus marcos teóricos son muy diferentes. A su vez, en ocasiones se refieren a elite en singular y otras en plural, sin problematizar este punto. Estos tres trabajos, pero en especial el De Imaz y Castellani, desde una perspectiva funcionalista, tienen en común la tendencia a centrar el análisis en las posiciones que ocupan los individuos o en las funciones que ejercen.

A diferencia de los estudios anteriores, y desde la antropología, Badaró y Vecchioli (2009) y Shore (2009) plantean la necesidad de estudiar las relaciones sociales y los procesos culturales que se centran en los mecanismos de producción, reproducción y ejercicio de las formas de poder en la sociedad. Estos trabajos, que efectúan un relevamiento del estado del arte sobre la antropología de las elites, ponen de relieve la importancia del proceso de reproducción social de estos sectores, hecho que es fundamental en mi investigación. Además, las preguntas que plantean abonan a mi reflexión en torno a qué sucede en el espacio universitario con los estudiantes de capital económico alto en relación con aquellos de escasos recursos, y cómo esto influye en sus estilos de vida.

En este mismo sentido, Victoria Gessaghi (2010), desde un abordaje etnográfico, aporta una mirada histórica y apunta a reconstruir la trama relacional de las “familias tradicionales de la Argentina”. Así, se aparta de la visión más funcionalista de Wright Mills y de De Imaz. Esta antropóloga argentina retoma el trabajo de Thompson sobre la clase obrera y el de Williams sobre los tipos sociales, según los cuales la clase es entendida como una formación tanto cultural como económica. Su investigación me sirvió como contraste para comprender a los estudiantes que asisten a San Andrés que no parecen pertenecer a estas familias tradicionales, pero sí aquellos que realizan las donaciones y que están mencionados en diferentes lugares del campus.

Por su parte, Sebastián Fuentes (2015), en su tesis de doctorado, utiliza el término “elite” como categoría analítica. Para este autor, el concepto invita a la investigación, antes que a una mera nominación o autoadscripción. Fuentes (2015) utiliza el término “clase alta”, y considera el “estilo de vida” y el capital social para su análisis. Mediante un trabajo etnográfico este autor ayuda a reconstruir espacios sociales (circuitos e instituciones, y las redes de relaciones) que llevan a la formación de algún tipo de liderazgo o posición aventajada. Los grupos familiares que analiza reúnen

capitales culturales escolares altos (en términos de cantidad de años de escolaridad de esos hogares), económicos y sociales. Según Fuentes (2015), las elites suponen una noción plural que habilita a encontrar modos y prácticas que se elitizan y, sobre todo, negociaciones y conflictos. Estas reflexiones contribuyen a pensar mi propio objeto de estudio.

Otro aspecto que cabe discutir, más allá de la propia definición y del uso del término “elite”, es si existe una elite o varias “elites”. Al respecto, y a partir de una perspectiva histórica, Leandro Losada (2009) realiza una revisión historiográfica sobre las elites en la Argentina. Este autor sostiene que no es posible referirse a una elite homogénea e inmutable, sino que pueden hallarse distintas elites que han sufrido reconversiones y transformaciones a lo largo del tiempo. Losada (2009) retoma el planteo de Halperin Donghi (1972, 1992), quien entiende que es necesario describir a las elites en plural, ya que han existido diferentes elites en la Argentina: políticas y económicas. A su vez, el aporte de Losada (2006 y 2008) radica en estudiar la distinción y la sociabilidad de las elites en lo que se denomina la *belle époque*.

En otro trabajo, Roy Hora y Losada (2011) indagan, en el período de 1830 a 1930, los conceptos de “clase alta” y “clase media”. En este sentido, plantean algunas hipótesis acerca de las circulaciones culturales y las influencias recíprocas entre los estilos de vida y las convenciones sociales de los sectores medios y los grupos encumbrados. Su indagación historiográfica ofrece una vía de entrada para explorar cuestiones relativas a las relaciones de clase de una sociedad en acelerada transformación.

Otro tema central a considerar con respecto a las elites reside en la existencia — o no— de “cierre social” como rasgo característico. A nivel internacional, muchos autores de comienzos del siglo XXI (Charle, 1994; Karabel, 2005; Swartz, 2008 y Van Zanten, 2009a, entre otros), al referirse a las elites, aludían a pequeños grupos cerrados que utilizan fuertes estrategias de cierre social¹⁷ para mantener y reproducir su posición social, en especial en lo que respecta a la educación. Esta tendencia estaría cambiando en los últimos años, ya que las elites no implementan tantos mecanismos de cierre social

¹⁷ Weber (1944) entiende por “estrategias de cierre social” el proceso que permite a grupos limitar el acceso a determinados recursos y oportunidades, de manera tal de optimizar su uso y recompensa.

como antes. En efecto, son más abiertas y propensas a interactuar con personas de diferentes orígenes sociales que ocupan un rango de posiciones a través del contexto local y global (van Zanten, 2015). El mundo globalizado ha contribuido a redefinir el poder y las relaciones.

En esta misma línea, Khan (2012a, p. 362) propone la siguiente definición de elites: “... son aquellos que tienen un vasto y desproporcionado control sobre el acceso a recursos y (...) ocupan una posición que les proporciona el acceso y control o la posesión que los aventaja en relación con el resto”. Khan (2012b) plantea que las elites en la actualidad son más abiertas y se consideran meritocráticas en relación con el pasado. Este autor afirma que las elites actuales utilizan la noción de capacidad individual, entendiendo que es la que importa, y no las características adscriptas. En efecto, se valora menos la posición social heredada y sus respectivos capitales. Las nuevas generaciones hacen hincapié en sus cualidades personales y en sus talentos, un tema central en esta tesis. Esta forma diferente de concebir a las elites y su relación con distintos grupos sociales parece de mayor utilidad heurística para el caso que analizo, ya que en UdeSA conviven diferentes grupos sociales.

Finalmente, otro aspecto de interés radica en la autoadscripción a la “clase media”, que en la Argentina ha sido abordada, entre otros, por Ezequiel Adamovsky (2010). Este autor plantea que los argentinos suelen adscribirse como pertenecientes a la clase media, aunque no necesariamente lo sean. Por su parte, Visacovsky y Garguin (comp.) (2009: 20) “conciben a las clases sociales como productos históricos, es decir, fruto de procesos en los que (...) éstas se recrean bajo condiciones sociales y culturales específicas”. Estos autores plantean una mirada relacional e histórica de la clase media. Esto es, el modo en que se produce y es producida en procesos abiertos y cambiantes, en los que intervienen condiciones históricamente establecidas y usos prácticos contextualizados. Estos estudios se refieren a la clase media en términos procesuales y constructivistas.

En esta tesis, tales términos no son utilizados como categoría nativa sino como categorías analíticas, tal como lo plantean otros autores. Por un lado, la idea de autoadscripción a la “clase alta” no apareció en mi trabajo de campo y, en este sentido, no resultaría adecuado utilizar voces que no corresponden a mis sujetos; del mismo modo en que pongo en cuestión la adscripción de alguno de ellos a la clase media. Por

otro lado, para clasificar en estos términos adecuadamente a mis sujetos de estudio debería contar con datos estadísticos y realizar un análisis pormenorizado de su extracción social, algo que excede mis objetivos. En todo caso, he preferido referirme a “sectores” o “grupos”, a partir de lo que pude observar en el trabajo de campo, y a la relación entre ellos. Esto no implica desconocer las discusiones existentes ni borrar del discurso conceptos que puedan ser útiles a modo orientativo.

A continuación, me centro en las discusiones e investigaciones tanto nacionales como internacionales en torno a la educación o formación de las elites o de los grupos privilegiados, de sus estrategias de distinción y de sociabilidad y de sus trayectorias educativas. Como ya adelanté, considero tres ejes principales para discutir críticamente la bibliografía en torno a este tema.

2.3. Educación y formación de las elites

En un primer eje de análisis, con respecto a la formación de las elites, considero un conjunto de trabajos que poseen la particularidad de centrarse en las estrategias familiares para la elección del colegio de sus hijos y no en las perspectivas de los estudiantes, tal vez debido a la especificidad de sus objetos de estudio. En esta tesis planteo que, al analizar parte de una trayectoria educativa avanzada, la agencia de los sujetos resulta más significativa. Desde luego, ello no implica desconocer la influencia familiar en la decisión de la universidad y de la carrera.

2.3.a. Estrategias familiares, elección escolar y fragmentación educativa

Las decisiones en torno a la educación de los hijos constituyen instancias claves en las estrategias de reproducción social y en las estrategias de movilidad social ascendente. Esto ocurre tanto con la educación primaria como con la secundaria, tal como lo muestran numerosos estudios en Brasil y en la Argentina. Los estudios en Brasil analizan las estrategias de reproducción de familias de sectores altos o de elite en la elección de colegios de nivel primario y medio para sus hijos, con el objeto de mantener o aumentar su situación de privilegio (en Belo Horizonte, Aguiar, 2012; en Río de Janeiro, Mandelert & De Paula, 2009 y en San Pablo, Serroni Perosa, 2012). Asimismo, permiten entender las prácticas de distinción de tales sectores en relación con el nivel primario y medio, así como las estrategias familiares que despliegan en sus elecciones

para asegurar a sus hijos un tipo de sociabilidad particular. Sin embargo, ninguno aborda específicamente la elección universitaria.

En la Argentina, las investigaciones sobre los procesos de elitización a través de la educación en colegios secundarios analizan las estrategias educativas y de inversión simbólica desplegadas por los padres de sectores de clase alta o clase media alta para mantener o reproducir una cierta posición social, así como los modelos de socialización que cada tipo de colegio ofrece [Del Cueto, 2009; Di Piero, 2016; Fuentes, 2013; Gessaghi, 2010, 2016; Kessler, 2002; Kriger y Dukuen, 2014a y b y 2016; Martínez, Villa & Seoane (coord.), 2009; Nuñez, 2010; Servetto, 2010; Tiramonti, 2010; Tiramonti & Ziegler, 2008, Veleda, 2012, Ziegler, 2007, Ziegler & Gessaghi (comp.), 2012 y Ziegler (comp.), 2015]. Como ya señalé, estos autores se centran más en las familias que en los sujetos individuales en particular.

Tiramonti y Ziegler (2008) sostienen que la elección escolar resulta una estrategia de vida para las familias de clase alta. La elección de una escuela para los hijos de las familias de sectores favorecidos puede ser entendida como un aspecto que está relacionado con otras prácticas fundamentales para la reproducción del grupo familiar. Además, señalan que el acceso a los estudios superiores es parte del análisis de las trayectorias de los estudiantes y de las transiciones entre la escuela media y el mundo laboral. Por ello, se preguntan por las expectativas de los jóvenes que están por terminar la escuela media y las de sus familias, y consideran que la idea de transición está en crisis y que los estudios superiores se han diversificado y expandido, lo que conduce a la pérdida de la efectividad de ser garantía de inserción en el mundo del trabajo. En esta tesis busco analizar cómo se realiza la elección de San Andrés y el papel que desempeña el paso por ella en los estilos de vida de los estudiantes.

En esta misma línea, Gessaghi (2010, 2016), como ya mencioné, examina la formación educativa de la clase alta argentina y contribuye a reconstruir las trayectorias educativas de las “familias tradicionales argentinas”. Esta autora enfatiza en las redes de relaciones familiares y en la importancia simbólica que se le otorga al apellido para reconocerse o no como parte de las familias tradicionales. Sus aportes me han servido para conocer sobre las trayectorias educativas de las familias tradicionales y, de algún modo, comprender su recorrido en relación con los estudiantes de la universidad que estudio; no obstante, en mi trabajo de campo he visto cierta diferencia con respecto al

universo analizado por Gessaghi, dado que las familias tradicionales –tal como las entiende esta autora– parecen caracterizar más a los donantes y a algunos fundadores de San Andrés que a sus estudiantes. Mientras que Gessaghi observa en las familias tradicionales una trayectoria educativa que pasa de una educación media en instituciones privadas hacia una educación superior en instituciones públicas, yo he encontrado, en los que pagan la cuota completa, la tendencia hacia mantener toda la trayectoria educativa –incluso entre miembros de una misma familia– en el sector privado, ya sea en la misma universidad o en otras de perfil similar.

Estrechamente vinculado con el trabajo anterior, se encuentran los estudios de Martínez, Villa y Seoane (2009), Ziegler (2007), Ziegler y Gessaghi (2012) y Ziegler (comp.) (2015). Éstos contribuyen a analizar los procesos de distinción social en el ámbito de la educación primaria y secundaria. A su vez, destaco sus contribuciones en torno a las dinámicas mediante las cuales el sistema educativo contribuye tanto a forjar las posiciones de ventaja de ciertos grupos sociales como a legitimar las brechas y las distancias sociales y culturales entre los sectores de privilegio y la sociedad más amplia. Del mismo modo, tengo en cuenta la idea de conformación de “fronteras morales”. En su conjunto, estos estudios me han permitido indagar la trayectoria educativa previa de los estudiantes que llegan a San Andrés y entender la transición del colegio secundario a la universidad; más allá de no haber encontrado, en mi trabajo, una sociabilidad tan homogénea como la que estos aportes plantean en sus universos de estudio. Además, estos trabajos ponen en evidencia la fragmentación en el sistema de educación media.

A nivel internacional, y en consonancia con los estudios anteriores, en Francia se destaca el de Agnès Van Zanten (2015), quien explora cómo las familias privilegiadas aprovechan los recursos, moldean los deseos de sus hijos e influyen en sus elecciones acerca de la educación, mientras al mismo tiempo gerencian la ilusión de que el acceso a futuras posiciones de elite está basada en el mérito individual y en las decisiones autónomas de sus hijos. La autora analiza los caminos mediante los cuales los padres de clase alta son capaces de realizar planes para la educación de sus hijos usando diversos recursos (económicos, culturales y sociales) para dirigir las carreras educativas, incluyendo el acceso para trayectorias de educación superior de elite. En esta tesis sostengo que los jóvenes, para decidir dónde y qué carrera estudiar, participan junto con sus padres de intensas charlas y negociaciones, más allá de recurrir al asesoramiento

vocacional o los test sobre carreras. Procuero mostrar cuánto pesa el mandato familiar en las elecciones de los estudiantes y cuánto influye su propia elección universitaria. En algunos casos, consensúan estudiar una carrera que les sirva de base para su futuro laboral —tener un título— para luego estudiar o hacer lo que en verdad desean.

En cuanto a la educación en escuelas preparatorias de los Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, se encuentra el estudio de Peter Cookson y Caroline Hodges Persell (1985). Estos autores analizan el currículo como “capital cultural”, y con este término se refieren a los tipos de habilidad y conocimientos que incluyen modos de hablar, modales y habilidades sociales que son particulares de una clase social. Estas escuelas se caracterizan por entender que es preciso considerar a la persona en su integridad. A su vez, promueven pasantías, trabajos voluntarios y viajes para que conozcan y vivan experiencias de “primera mano”; en este sentido, destacan más el “servicio” que el hecho de “compartir” (Cookson y Persell, 1985: 180)¹⁸. También le asignan importancia a los deportes y a la competencia con otros colegios para la formación de los “caballeros” y las “damas”; y ofrecen un amplio abanico de actividades extracurriculares. Estos autores sostienen que los estudiantes de colegios privados realizan más actividades que los de colegios públicos, ya que eso les provee de más oportunidades para practicar sus habilidades verbales, interpersonales y de liderazgo. Como muestro a lo largo de la tesis, existen similitudes entre la forma de concebir la educación en estas escuelas y el modelo propuesto en San Andrés.

Asimismo, otro trabajo de Cookson y Hodges Persell (2002) aborda y compara los internados norteamericanos e ingleses, lo que me permite pensar en los dormis, un locus privilegiado que analizo en el capítulo 6. Estos autores indagan en el papel que los procesos educativos desempeñan en la reproducción cultural y toman tres componentes para explorar la organización y la vida escolar: la dirección, la disciplina y el curriculum o estilo de enseñanza. De estos componentes considero importantes el tema de la disciplina —reglas de comportamiento que guían los valores y normas centrales de la comunidad— y el curriculum o estilo de enseñanza —que refleja los valores y las aspiraciones intelectuales de la organización educativa.

¹⁸ La traducción es de la autora.

Otro aspecto central a considerar refiere a las vivencias y sentidos que otorgan a su condición los alumnos que reciben beca, ya sea en colegios públicos o privados, y cómo operan las lógicas de justicia social. Al respecto, de la tesis de Pedro Nuñez (2010) destaco su discusión sobre las lógicas de justicia en los escenarios escolares del Gran La Plata. A su vez, considero su indagación sobre la situación de los alumnos que reciben beca. Este autor compara las becas otorgadas por el Estado con aquellas ofrecidas por una organización de la sociedad civil. Aquí me interesa su pregunta sobre qué noción de justicia subyace en cada programa. Asimismo, Nuñez (2010:225- 226) señala que las becas se financian con el aporte de la “figura de padrinos” y analiza las maneras en que se manifiesta la figura del becario: “estigma, orgullo, sensación de recibir un incentivo, lograr el beneficio del Estado”.

En el espacio escolar conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, étnica y el componente etario– como a la construcción de oposiciones basadas en supuestos menos relevantes, pero que en tanto “marcadores sociales” son útiles para establecer distinciones al interior de una misma comunidad educativa que funcionan como categorías morales –antiguos y recién llegados, los de un barrio y los que vienen del otro, los del fondo y los nerds/buchones– o de acuerdo a las estéticas juveniles que lucen por nombrar algunos clivajes. (Nuñez, 2010: 226)

Su análisis es útil para trazar un contrapunto sobre el otorgamiento de becas desde dos lógicas diferentes — la pública y la privada— y en dos momentos de la trayectoria educativa –medio y superior–. En síntesis, lo valioso de su aporte reside en brindar información para pensar la cuestión de los principios de justicia y las implicancias de las becas en quienes las reciben.

Enriqueciendo la discusión sobre los alumnos que reciben beca, Prado de Oliveira (2013) aborda la trayectoria de niños becarios de clases populares en una escuela de elite de nivel primario y medio de San Pablo y analiza cómo es la vinculación entre la escuela y la familia de estos niños. A esta autora le interesa comprender los efectos concretos y subjetivos en la vida de estos estudiantes. A diferencia de otros colegios de elite de San Pablo que ofrecen becas, este colegio creó una unidad separada para sus becarios, lo que implica un curriculum educativo diferente con menor carga horaria y en un espacio separado del resto de los niños que pagan un alto arancel, y a quienes denominan “regulares”. Casi no se cruzan los becarios con el resto, excepto en algunas actividades extracurriculares o deportivas.

Esta autora diferencia la categoría de “becario” y la de “pagador”. En este colegio la desigualdad parece instaurada por su propia normativa y propuesta de escolarización. La autora se pregunta si esta experiencia escolar diferenciada les abrirá a los becarios la posibilidad de constituir una trayectoria profesional distinta a la de otros jóvenes de su familia y vecinos que no tuvieron la misma oportunidad que ellos. Prado de Oliveira (2013) señala que el éxito del hijo es una especie de símbolo de éxito personal de los padres de familias populares, como si el éxito se tornase para los padres un criterio fundamental de autoestima. Este trabajo, si bien es de otro nivel de escolaridad, resulta útil para contrastar y pensar el caso de San Andrés, ya que en este último los que reciben beca acceden a la misma educación formal, comparten los mismos espacios de sociabilidad y participan de todas las actividades que ofrece la universidad, al igual que los que pagan la cuota completa o un alto porcentaje de ella. Sin embargo, no hacen el mismo uso de las instalaciones, pasan más tiempo que quienes pueden volver a su casa a almorzar, están en el campus los fines de semana, se apropian de los espacios y actividades de la universidad. La pregunta es por los diversos modos y los diversos sentidos que los becarios le dan a esas prácticas.

En cuanto a la discusión sobre las trayectorias meritocráticas en los procesos de elitización en el nivel medio, considero el planteo de Méndez (2013), quien, mediante un abordaje etnográfico, presenta los testimonios y apela a la memoria y los recuerdos de egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires insertos en la vida profesional. De este trabajo destaco su discusión entre la meritocracia versus el igualitarismo. En este sentido, me sirve para reflexionar acerca de la meritocracia, teniendo en cuenta que los estudiantes de San Andrés que reciben beca muchas veces han aludido a la idea de esfuerzo y a la necesidad de mantener un cierto rendimiento académico superior al del resto. Si bien se trata de universos diferentes, en ambos casos convive una tensión entre igualitarismo y meritocracia. El primero, al tratarse de un colegio público dependiente de la UBA, podría encuadrarse en el modelo igualitario, aunque esto se ve en contradicción con el ingreso restrictivo y la injerencia de otros capitales familiares, tal como muestra Méndez. En San Andrés, la lógica invertiría, en principio, la ecuación: una universidad privada considerada de élite se encuadra en el modelo meritocrático en el sentido de elegir a los mejores y de ser selectivo, pero buscaría cierta igualdad a

través del mecanismo de becas, tal como nuestro a lo largo de esta tesis. La tensión se encuentra irresuelta en ambos casos.

Méndez (2013: 73) recurre a la propuesta de Dumont acerca del “englobamiento del contrario”, que refiere al tipo de relación que las partes de un conjunto tienen con el todo, por el cual una engloba a la contraria y ocupa el lugar de la totalidad. Esta autora encuentra más productivo pensar de esta manera que en términos excluyentes lo inclusivo y lo elitista.

2.3.b. Estudiantes universitarios, formación de elites, desigualdad y distinción social

En un segundo eje agrupo la literatura que indaga desde la perspectiva de los estudiantes que han asistido a la universidad pública, en especial su socialización y experiencia. Estos trabajos tanto nacionales como internacionales sirven de contraste y comparación para el análisis de los relatos de estudiantes de UdeSA. Si bien en esta tesis no tengo como objetivo primordial hacer un trabajo comparativo, conocer lo que sucede en la universidad pública o en otras universidades me permite una mirada relacional y me ayuda a no esencializar mi objeto de estudio.

Entre los autores que abordan al estudiante universitario, se encuentra el trabajo pionero de Bourdieu y Passeron (2010), inscripto en la realidad del sistema de educación superior francés de la década del 60. Éste ha ejercido una influencia manifiesta en todos los estudios posteriores¹⁹. En este sentido, tanto François Dubet (2005) como Gonzalo A. Saraví (2015) aluden a esta obra. A pesar de que los sistemas de educación superior tanto de Francia como de México han sufrido profundas transformaciones durante todos estos años, las premisas centrales planteadas en aquel libro resultan ineludibles.

Para Dubet, los estudiantes franceses “... incluyen, a la vez, a gran parte de la juventud, una juventud definida por condiciones de vida que rebasan a la propia

¹⁹ Entre los trabajos empíricos internacionales que analizan la influencia del origen social y las trayectorias familiares en las elecciones universitarias de sectores altos, la distinción social y las estrategias de cierre social, destaco los siguientes: en Francia, Bourdieu (2013), Bourdieu y Passeron (2010 [1964]), de Saint Martin (2007 y 2008), Duru Bellat (2002 y 2004), Charle (1994), Lahire (2009), Pasquali (2010 y 2014), Van Zanten (2009a y b, 2012 y 2015); en Reino Unido, Ball, Davies, David y Reay (2001); en Portugal, Chaves (2011); y en Estados Unidos, Cookson y Persell (2002), Karabel (2005), Kingston y Lewis (1990) y Swartz (2008).

universidad, y también son estudiantes propiamente dichos, definidos por condiciones de estudios particulares” (2005: 1). Este autor plantea que la experiencia estudiantil debe ser comprendida como un recorrido. A su vez, advierte que no puede entenderse a la universidad como un simple mercado escolar, sino como un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad. En este sentido, lo que intento mostrar en esta tesis es la experiencia de un grupo de estudiantes de San Andrés y en qué medida, o hasta qué punto, sus vivencias están marcadas por este “aparato” de educación superior. ¿Qué sucede en el caso de los jóvenes del AMBA o de otras provincias que asisten a esta universidad? ¿Cómo se modifica la subjetividad de los estudiantes y cómo son las prácticas de distinción?

Desde la perspectiva del estudiante y la sociabilidad universitaria en la Argentina, Sandra Carli analiza los modos de constitución de la subjetividad, los consumos, gustos y representaciones sobre aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes de dos facultades de la UBA. Carli (2012) realiza una interesante contribución para comprender los itinerarios estudiantiles en el contexto de las características institucionales, culturales y pedagógicas de la universidad pública, en un espacio-tiempo determinado. Mediante una perspectiva histórico-cultural, indaga los itinerarios de los estudiantes y sus reflexiones acerca del tránsito por la universidad. De esta autora tomo la perspectiva de análisis que centra su atención en la vida cotidiana de los estudiantes y en los modos de constitución de la subjetividad que acontecen en los ámbitos institucionales. Con este enfoque busco analizar el espacio de esta universidad privada y las prácticas sociales de los estudiantes en ese entorno, sin desconocer las evidentes diferencias entre educación pública y educación privada.²⁰

Del trabajo de Nuñez y Gamallo (2013), también argentinos, destaco su análisis sobre la heterogeneidad de trayectorias de educación superior de los jóvenes de Río Negro que asisten a la universidad en las ciudades de Bahía Blanca, de Buenos Aires (muchos asisten a universidades privadas) y de La Plata. Ellos examinan las percepciones y representaciones de los estudiantes respecto de las oportunidades y perspectivas del proyecto migratorio para su futuro desarrollo personal y profesional.

²⁰ Desde esta perspectiva, v. también Blanco (2014); Kisilevsky & Veleda (2002); Nuñez & Gamallo, (2013); Partepilo (2012); Riquelme, Pacenza & Herger (2008); y Peña et al. (2010), entre otros.

Consideran la relación entre el proyecto migratorio y la trayectoria laboral que imaginan a futuro los entrevistados. Asimismo, construyen cuatro trayectorias “típico-ideales”, teniendo en cuenta las expectativas familiares y personales respecto del futuro posible e imaginable de los jóvenes, las diferentes restricciones (de capital social, cultural y económico) que enfrentan tanto las familias como los jóvenes migrantes en esa etapa y las prácticas sociales que despliegan los actores. Dado que a San Andrés asisten jóvenes procedentes de distintas provincias, es importante entender cómo perciben la oportunidad de estudiar en esta universidad privada en particular —especialmente atendiendo a que muchos acceden mediante becas—, cómo son sus trayectorias y cómo imaginan su futuro.

A su vez, Colabella y Vargas (2014), desde un abordaje cualitativo, analizan el caso de una de las nuevas universidades creadas recientemente en uno de los municipios del Conurbano bonaerense, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, a la que asisten jóvenes que en su gran mayoría constituyen la primera generación de universitarios de sus familias. Las autoras, por un lado, muestran cuáles son las estrategias centrales entre aquellos que transitan con éxito la vida universitaria, y, por otro, detallan cuáles son los principales escollos que impiden la prosecución de los estudios entre aquellos que abandonan. Aunque las diferencias entre los universos de análisis son evidentes, en San Andrés también he encontrado primera generación de universitarios. En este sentido, también atraviesan escollos o dificultades académicas en tanto novatos, sobre todo en el primer año de la carrera, y luego van aprendiendo a superarlas a través de diferentes estrategias, en especial, por compartir y ayudarse entre pares que viven la misma situación, más allá de otros soportes que ofrece la universidad.

Por otra parte, Badaró (2009) estudia al Colegio Militar de la Nación desde un abordaje antropológico y conjuga el análisis institucional con la perspectiva del actor. En este trabajo se abordan las diferentes dimensiones de la socialización inicial militar: la redefinición de las identidades individuales, la socialización moral de las emociones, el aprendizaje del uso del espacio y del tiempo, la socialización corporal y los criterios de clasificación estética. Los novatos atraviesan un proceso de socialización en el que aprenden a poner en práctica un sistema de clasificaciones. En este sentido, son centrales la disciplina, el cuerpo y el proceso de aculturación. De esta investigación tomo la forma de abordar el análisis sobre la socialización de los estudiantes en un

espacio de formación de grado particular. También tengo en cuenta la manera de indagar el proyecto institucional de formación asociado a un modelo de universidad privada de elite, lo que me permite pensar en mi propio trabajo empírico. En este sentido, retomo tanto la perspectiva de los estudiantes como la de la institución, que no necesariamente son coincidentes.

Con respecto al campo de los estudios de educación superior en la Argentina, considero las investigaciones de Pedro Krotsch (1993) y de Krotsch y Claudio Suasnábar (2002). Estos autores plantean la necesidad de un abordaje interdisciplinar en estos estudios y realizan una síntesis de autores que han tenido un papel destacado en investigaciones en el campo de la educación superior en América Latina. Krotsch (1993) señala su preocupación por la fragmentación que está experimentando el sistema de educación superior argentino y la diversificación de propuestas y universidades. Este autor sostiene que es preciso repensar en conjunto el sistema.

Otros trabajos abordan la experiencia de los estudiantes que viven entre dos mundos (el de su familia y el nuevo mundo social en el que se insertan para estudiar) y muestran cómo logran sobrellevar este proceso de aculturación. Al respecto, Paul Pasquali (2010 y 2014) analiza las modificaciones producidas durante los últimos años en el sistema de enseñanza superior francés y los intentos de democratización del acceso a las *grandes écoles*²¹. En particular, explora lo que sucede en las clases preparatorias de provincia de las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP) y en las *grandes écoles* a partir de la introducción de dispositivos de apertura social que posibilitan el acceso de estudiantes de sectores populares, y los cambios aparejados en sus trayectorias. Según su planteo, se evidencia un cuadro inédito de desplazamiento social, al coexistir estudiantes de diferentes orígenes sociales en un mismo espacio educativo. En estos “desplazados” se presentan contradicciones y tensiones por su doble filiación social. En su trabajo etnográfico encuentra distintas trayectorias, “los admitidos”, que logran tener éxito y acceder después de rendir el concurso a las *grandes écoles*, y aquellos que no logran pasar el examen y luego del ascenso vuelven a caer. Su aporte es sustancial para analizar las singularidades de los becados de San Andrés, en particular por su énfasis en

²¹ Traducción de la autora.

la posibilidad de movilidad social y también porque muestra los costos de dicha movilidad.

Estos estudiantes descubren un universo situado en las antípodas de aquel de donde provienen. Según Pasquali (2010 y 2014), la pertenencia a mundos tan lejanos puede generar tensiones con aquellos amigos de la infancia o los propios padres, pero también con el mismo grupo de la clase. Se pueden provocar conflictos entre aquellos que adhieren a la empresa de la aculturación y aquellos que se oponen abiertamente e intentan resistir de diferentes maneras. Para este autor existe el temor o la amenaza al desclasamiento de los que lograron una cierta movilidad. Los jóvenes que consiguen tener éxito de ingresar a las *grandes écoles*, y luego se gradúan, se benefician de condiciones de estudio privilegiadas y acceden a un estatus “raro y valorizado” que aumenta su capital simbólico. En este sentido, también resulta interesante el planteo de Hoggart (2013) sobre su propia experiencia como becado y el hecho de haber transitado por dos espacios sociales diferentes.

En un sentido similar, Reay, Crozier y Clayton (2009) realizan un estudio de caso en el que abordan la experiencia de nueve estudiantes de clase trabajadora en una universidad de elite inglesa. En este trabajo se han focalizado en estos “extranjeros en el paraíso” y revisan la propuesta de habitus y campo de Bourdieu al buscar entender la identidad compleja de estos jóvenes. Cuatro de ellos estudian derecho; dos, historia; uno, inglés y dos, ingeniería. Ninguno de sus padres fue a la universidad. Según estos autores, el dilema por el que transitan estos jóvenes refiere a la habilidad para mantener conexiones con su entorno, familia y amigos y el nuevo mundo que experimentan en la universidad. A diferencia de lo que sostiene Bourdieu en relación con el habitus, Reay, Crozier y Clayton (2009) advierten que el desafío de lo desconocido o lo poco familiar resulta en adaptaciones creativas y en respuestas multifacéticas. Los jóvenes muestran capacidad de resiliencia y de sobrellevar las adversidades. En virtud de ello, despliegan una serie de recursos internos y exhiben autosuficiencia e independencia. Desarrollan cualidades como la determinación, la autoconfianza, la motivación y el trabajo duro. Sin embargo, no dejan de existir tensiones y ambivalencias. También resulta interesante en estos autores la distinción entre el shock académico y el social.

Luego de terminada la pesquisa, los nueve estudiantes lograron graduarse de manera exitosa; no obstante, fue evidente el estrés y la ansiedad que vivieron en el

proceso de ajustarse al nuevo campo, sobre todo durante el primer año. Una crítica que se le hace a las universidades de elite de Inglaterra es que estos jóvenes tienen que adaptarse a sus reglas y no hay demasiados esfuerzos por promover la diversidad social. Esta investigación sirve de antecedente para entender cómo viven los becados la experiencia del desplazamiento social en una universidad como la de San Andrés.

En cuanto a los mecanismos meritocráticos de acceso a la universidad, destaco a Jerome Karabel (2005), quien examina las tres universidades de elite de Estados Unidos (Harvard, Yale y Princeton), que forman las denominadas *Ivy leagues*²², caracterizadas por la excelencia académica, la selectividad en la admisión y el elitismo social. Este trabajo, que muestra cómo se fueron transformando los mecanismos meritocráticos para sostener el “cierre social”, contribuye a analizar la elección universitaria de los sectores altos y en ascenso. Teniendo en cuenta que la universidad que estudio se basa en el modelo anglosajón, entender las formas meritocráticas y los mecanismos de reclutamiento de estos sectores sociales me permite reflexionar sobre lo que allí sucede. En efecto, cuando se pensó en la creación de San Andrés, algunos de sus fundadores –e incluso su arquitecto– viajaron a Harvard. En esta tesis muestro que existen similitudes entre ambas propuestas: la estructura y fisonomía edilicia, las formas de ingreso, la modalidad intensiva de cursada y la manera de estructurar las clases, la variada gama de actividades que se les ofrece a los estudiantes, como por ejemplo el grupo Alfa de lecturas bíblicas, entre otras.

Un tercer eje de organización clasifica de modo argumentativo aquellas investigaciones que analizan la desigualdad en el sistema de educación superior e indagan sobre la diferente socialización según asistan a universidades privadas o públicas, con el objeto de mostrar los contrastes entre las diferentes experiencias de los jóvenes. Según Saraví (2015: 50), tanto el estudio de Paul Willis como el de Bourdieu y Passeron se complementan porque representan a grupos sociales antagónicos: por un lado, a la clase trabajadora británica; y, por otro, a los estudiantes universitarios franceses, desmitificando el rol de la educación como fuente de igualdad de

²² Con esta denominación se alude a las ocho universidades privadas o *colleges* de la costa este de Estados Unidos reconocidas por su excelente educación y su significativa historia, además de tener ingresos altamente selectivos y restrictivos y de ser muy costosas (Harvard fundada en 1636; Yale, en 1701; Pennsylvania, en 1740; Princeton, en 1746; Columbia, en 1754; Brown, en 1764; Dartmouth, en 1769 y Cornell, en 1865).

oportunidades. En el caso de los primeros, el paso por la escuela los conduce a su destino inevitable y preanunciado de clase obrera; en cambio, en el caso de los segundos, el paso por la universidad reafirma y legitima su condición de privilegio.

De Saraví (2015) me interesa su indagación sobre la construcción de la desigualdad. En su análisis de la socialización de jóvenes en universidades privadas y públicas de México, plantea una tipología de “la escuela total” y “la escuela acotada”²³, dos tipos ideales que representan los extremos de la fragmentación y muestran contrastes y consecuencias. Retomo sólo el primer tipo ideal, según el cual la escuela tiene un carácter omnicomprensivo de la experiencia social de los jóvenes, gran parte de sus vidas cotidianas transcurre allí, siendo una experiencia total, que corresponde a la escuela de los sectores privilegiados. Según este autor, “... es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de definición de estilos de vida e interacción social, e incluso consumo” (Saraví, 2015: 84). Esta experiencia totalizadora presenta un elevado nivel de homogeneidad social y alta exclusividad. La “escuela total” constituye un engranaje central en la conformación de una elite privilegiada, en la que se refuerza la solidaridad y cohesión social interna, pero limita las posibilidades de extender la solidaridad y cohesión al resto de la sociedad (2015: 87-89). Estos jóvenes padecen un déficit de habilidades sociales para actuar en la diversidad e interactuar con “otros”. En cuanto a la dimensión urbana, la escuela total suele estar rodeada de muros, distanciada del exterior por jardines o grandes estacionamientos, y protegida por diversos controles de seguridad. Si bien su descripción de este modelo me resulta pertinente para pensar San Andrés, discuto en parte su idea sobre la sociedad homogénea que habita estos espacios, dado que en el caso de UdeSA los estudiantes que reciben beca completa por mérito académico y por necesidades económicas, si están incluidos en el campus, sin embargo, para mantenerse allí deben demostrar todo el tiempo sus talentos, lo que evidencia que la inclusión es desigual. El aporte de Saraví consiste en brindar un corpus de conceptos con capacidad

²³ En el segundo tipo ideal, la “escuela acotada” corresponde a los sectores populares, los grupos son muy numerosos y la jornada escolar es reducida, con materias curriculares y extracurriculares escasas y limitadas en relación con su alcance y pretensiones. A su vez, por tener escasos recursos no pueden acceder a otras opciones formativas. En la escuela acotada las trayectorias educativas suelen ser muy fracturadas e intermitentes y poco lineales (Saraví, 2015: 96).

heurística –“fragmentación social”, “inclusión desigual”, “exclusión recíproca”– que retomo en esta tesis.

Otro estudio que aborda una de las universidades privadas en México, desde un enfoque cualitativo, es el de Maritza Urteaga Castro Pozo y Enedina Ortega Gutiérrez (2004). Estas autoras analizan el caso de los jóvenes universitarios del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ubicado en un campus de la Ciudad de México, cuya representación hacia el exterior es la del “típico” estudiante “fresa”²⁴. Ser “fresa”, en este contexto sociocultural, alude a gustos estéticos (ropa, música, películas, etc.), lugares, lenguajes, actitudes y valores que están de moda; mientras que los “alternos” se diferencian por buscar otro tipo de consumo alejado de las modas imperantes. Este trabajo constituye un antecedente directo ya que estudia las formas en que se configuran las identidades juveniles a partir de “habitar” un promedio de diez horas diarias en un campus estudiantil, las diferentes maneras de interactuar y delimitar grupos de pertenencia, de consumir y de marcar y usar los espacios. Las autoras se centran en cuatro puntos: la sociabilidad con sus pares, sus prácticas culturales, de consumo y espaciales. Tales categorías me han permitido pensar en mis propias dimensiones analíticas.

Cabe aclarar que, a pesar del progresivo aumento del porcentaje de estudiantes que asisten a universidades privadas en la Argentina y de la variada oferta educativa privada, existen escasos trabajos empíricos que indaguen tanto en las experiencias de los estudiantes como en las propuestas educativas. En referencia al abordaje de las universidades privadas y a la sociabilidad y distinción social, entre los contados estudios que existen en la Argentina sobre esta temática, se puede citar a Mariano Plotkin (2006), Maia Sagemüller (2011), Florencia Luci (2010 y 2012) y Sebastián Fuentes (2014 y 2015). Plotkin realiza una caracterización de las universidades privadas nuevas, que tomo para la tesis ya que me centro en una de éstas. Por su parte, Sagemüller (2011) analiza la influencia que los sistemas de creencias familiares ejercen sobre la etapa decisoria de la carrera universitaria de estudiantes de la universidad que analizo y que constituye un antecedente para mi tesis.

²⁴ Es el equivalente a “cheto” en la Argentina.

En el trabajo de Luci (2010 y 2012) se aborda la formación managerial de los empresarios argentinos. Esta autora indaga sobre las universidades privadas que a partir de la década del noventa, en particular, han implementado escuelas de negocios para brindar una formación de posgrado en *management* como los MBA (*Master Business Administration*), especialidad de posgrado también ofrecida en la universidad que analizo.

Fuentes (2014 y 2015), tanto en su artículo como en su tesis de doctorado, estudia la sociabilidad de los jóvenes que forman parte del Club Universitario de Buenos Aires (CUBA) y también sus recorridos universitarios, en particular el de la Universidad Católica Argentina (UCA). Ambos trabajos constituyen un antecedente directo para mi investigación, ya que este autor es uno de los primeros en analizar una universidad privada del AMBA, la UCA. El aporte de Fuentes radica en centrarse en la producción y legitimación de la desigualdad social a partir del estudio de la sociabilidad y la educación universitaria de los jóvenes en sectores medios altos y altos del AMBA. Asimismo, Fuentes (2015) analiza las trayectorias familiares, las prácticas y los sentidos sobre las elecciones educativas que sirven de referencia y comparación para comprender la experiencia de los estudiantes de UdeSA, aunque no desarrolla la situación de los que reciben beca. También este autor describe las prácticas altruistas de ayuda “al otro” y las experiencias políticas y de amistad en la universidad. Fuentes (2015) investiga el aporte de las instituciones educativas elegidas por los jóvenes y las familias a la construcción del prestigio social y la delimitación de fronteras entre grupos y sectores. De esta investigación me interesa en particular su enfoque sobre las prácticas de sociabilidad de estos jóvenes, la elección de la universidad, las experiencias de los centros de estudiantes y las prácticas de ayuda al otro. Además, considero aquellos hallazgos realizados en torno a la sociabilidad en el deporte y a las trayectorias educativas de los miembros del CUBA, que complementan las prácticas de sociabilidad por fuera de la universidad. En suma, estos últimos estudios son antecedentes directos porque analizan casos de universidades privadas del AMBA.

Fuentes (2015) no profundiza en la experiencia de los estudiantes que reciben beca en la UCA, ni en sus percepciones o prácticas de sociabilidad. Más bien se centra en la sociabilidad de aquellos jóvenes que poseen alto capital económico y cultural y pueden pagar la cuota. En definitiva, entre las investigaciones existentes sobre mi tema

de estudio, he encontrado un área de vacancia, en particular, con respecto a lo que sucede con los becados en estas universidades privadas: el mérito, la inclusión, la exclusión, las diferencias sociales, las fronteras sociales y la movilidad social.

3. Metodología

Luego de una etapa exploratoria por cuatro universidades privadas del AMBA, elegí una que reúne ciertas características particulares. Esta investigación parte de un enfoque cualitativo centrado en los estudiantes universitarios. En este trabajo pretendo reunir una perspectiva de análisis institucional con el análisis de la acción e interacción de los actores sociales. La estrategia metodológica conjuga entrevistas en profundidad, observación participante y trabajo de campo etnográfico extendido, ya que resultan modos idóneos de aprehender los sentidos, prácticas y perspectivas nativas de los estudiantes y sus elecciones en cuanto a su estilo de vida y futuro ocupacional. Esta forma de abordaje permite conocer cómo viven, piensan, sienten y creen los estudiantes de San Andrés a partir de las relaciones sociales y actividades cotidianas que como investigadora compartí durante más de cinco años.

El trabajo de campo en la universidad investigada, ubicada en la zona norte del AMBA, comenzó en marzo del 2012 y finalizó en marzo de 2017. Si bien no realicé las primeras entrevistas en el campus, a partir del ingreso a éste fui entrando en contacto con distintos estudiantes y generando relaciones que han perdurado a través del tiempo. Así, se han construido vínculos de confianza que me posibilitaron ir conociendo a más estudiantes y realizando nuevas entrevistas. Como sostiene Rockwell (2005 y 2011), es fundamental generar y consolidar vínculos de confianza con nuestros interlocutores, ya que esto posibilita conocer en profundidad la realidad social de los actores. Para el análisis de la información recabada utilicé un procedimiento de muestreo teórico construido teniendo en cuenta los criterios de relevancia, propósito teórico y saturación teórica (Taylor & Bodgan, 2000). La población bajo estudio comprende estudiantes de diferentes carreras, tanto mujeres como varones, de 17 a 25 años de edad.

En todo este tiempo, más allá de haber realizado 40 entrevistas en profundidad y seguir interactuando con los estudiantes, he participado de distintas actividades: charlas académicas y con empresarios, iniciativas sociales, actividades recreativas y deportivas, horas de almuerzo, tiempos de ocio entre clase y clase, “Semana de empresas”, tiempo

en la biblioteca, entre otras. De todas ellas, elegí la Festividad de Corea para comenzar esta tesis dado que allí se encarna un modo de sociabilidad y una cosmovisión cultural representativa de San Andrés que tiende al cosmopolitismo y, también, se muestra la posibilidad de ser un “invitado” a una actividad onerosa, a la que se puede acceder por el hecho de “ser miembro” (tal como ocurre en ciertos “eventos” del mundo empresarial). Asimismo, he asistido a algunas clases “magistrales” como las denominan, es decir, teóricas.

Cabe aclarar que en esta tesis los relatos de los estudiantes y sus dichos en algunos casos son tomados literalmente y en otros son tensionados o puestos en contexto según la relación de lo dicho con lo actuado. De hecho, me han planteado temas delicados que intenté abordar de la forma más pertinente posible para visibilizarlos sin perjudicar a sus protagonistas. He intentado comprender el sentido de sus palabras y por qué dicen lo que dicen en los diferentes contextos.

También utilicé información cuantitativa (estudiantes en cada carrera, sexo, edad, egresados, etc.) del sistema de información estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación²⁵. Estos datos me permitieron conocer características generales sobre los estudiantes que allí asisten y dar un marco a mi indagación cualitativa.

La universidad estudiada me suministró algunos datos sobre los estudiantes que recibieron beca durante el año 2013, y luego utilicé datos de los informes públicos sobre las donaciones monetarias y becas que otorgan, ya que por ser una Fundación debe dar cuenta del uso del dinero que recibe. No obstante, en estos documentos la información no se presenta de manera desagregada, lo que dificulta el análisis. Cabe aclarar que no pude tener acceso a datos sobre el resto de los estudiantes a pesar de haberlos solicitado en varias oportunidades a la universidad²⁶. Lo que presento es una reconstrucción de lo que pude indagar y observar en el campo.

²⁵ Véase en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/>.

²⁶ Para profundizar sobre el anonimato de las fuentes y el acceso a la información, véase Méndez (2014).

4. Reflexividad

El trabajo de campo etnográfico implica un proceso de reflexividad por parte del investigador²⁷. Según Guber (2004), es un proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente (sentido común, teoría, modelos explicativos) y la de los actores o sujetos/objetos de investigación. Cabe entender “al trabajo de campo etnográfico como relación social y como articulación de las situaciones de interacción” (Guber, 2014: 15). Implica tanto una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización” dentro de una dinámica de tipificaciones, de acercamiento y de distancia, de intercambios de conocimientos (Vargas y Villata, 2014). La reflexividad puede presentar

... dos dimensiones: una que atiende a la capacidad reflexiva como parte del proceso de inteligibilidad y comprensión y se expresa entre las situaciones de interacción entre el investigador y los nativos; otra que se actualiza en el proceso de escritura, como un esfuerzo cultivado del investigador de reconocer las subjetividades reflexivas en juego en el trabajo de campo y objetivarlas en la producción de conocimiento del mundo social investigado. (Vargas y Villata, 2014: p. 77)

La noción de reflexividad refiere a la situación de campo como un proceso de comunicación en el cual es posible “captar el sentido que los agentes atribuyen a la vida social”, dado que para conocer es preciso destacar “... la implicación en la situación de campo que los agentes bajo estudio imponen al investigador: son ellos los que establecen el eje de la interacción comunicativa con él, y es lo dicho y actuado en el contexto de campo lo que el investigador deberá analizar” (Hidalgo, 2006: p. 51, en Guber, 2014: p. 20). Si bien trabajar en cualquier contexto y con cualquier sector social demanda que uno reflexione sobre su propio recorrido biográfico, resulta aún más crucial hacerlo cuando se trata de grupos sociales que tienen diferentes trayectorias de vida a la del propio investigador, para evitar que los prejuicios vicien las observaciones o aseveraciones que puedan realizarse. No obstante mis presupuestos iniciales, encontré en el campo a varios estudiantes becarios que compartían más características de mi trayectoria que lo que en un principio había imaginado. En este apartado cuento cómo fue mi propio proceso de reflexividad al tratar de comprender a estudiantes de grado que asisten a una universidad privada cuya cuota es una de las más elevadas del AMBA y

²⁷ Una versión anterior se encuentra en el artículo Di Piero y Dallaglio (2018).

analizo las dificultades con las que me encontré en el trabajo de campo al buscar generar cierta empatía con mis interlocutores. Cabe hacer la salvedad que me resultó mucho más fácil relacionarme con los estudiantes que reciben beca que con el resto, probablemente por mi propia experiencia biográfica.

Mi familia constituye un ejemplo de una trayectoria de movilidad social ascendente, gracias al esfuerzo de mis abuelos tanto maternos como paternos, y a la posibilidad del acceso al estudio universitario y terciario de mis padres en la Argentina. En el caso de la historia de mi padre, su abuelo paterno vino de Italia a los cuatro años con varios hermanos y hermanas; uno nació acá y se asentaron en la provincia de Santa Fe, en la ciudad de Sunchales. Su abuela también era italiana. Mi abuelo paterno cursó la primaria, pero no pudo realizar el secundario; trabajó toda su vida en una fábrica. Mi abuela paterna no terminó la primaria y, una vez que se casó con mi abuelo, se dedicó a ser ama de casa y a criar a sus hijos.

Por el lado de mi madre, su abuelo paterno nació en Italia y llegó a la Argentina siendo un bebé; fue el mayor de doce hermanos, el resto nació en la Argentina. Ambos padres estaban alfabetizados. Mi abuelo paterno cursó hasta cuarto grado en una escuela de campo y, por las anécdotas familiares, era muy bueno en matemáticas. Mi abuela materna hizo parte de la primaria pero no la terminó, también en una escuela de campo. Los padres de mi abuela materna también sabían leer y escribir, dado que habían cursado parte de la primaria en escuelas rurales. Les enseñaron a leer y a escribir a sus nietos, es decir, a mi madre y a varios de sus primos, y el abuelo les enseñaba el catecismo debajo de un paraíso. Mi abuelo materno trabajó toda su vida en el campo criando ganado y cosechando, dependiendo de las épocas, y mi abuela fue ama de casa y ayudaba a mi abuelo en todas las actividades del campo. Vivieron allí hasta que se mudaron al pueblo de Porteña en la Provincia de Córdoba en 1980. Mi madre vivió en el campo hasta que decidió continuar estudiando.

Mi padre, gracias al esfuerzo que realizaron sus padres, no sólo terminó el secundario sino que logró estudiar Medicina en la capital de Córdoba en una universidad pública. Mi madre estudió un profesorado en Matemática, Física y Cosmografía en otra ciudad de Córdoba, cercana a su pueblo. Los destinos se cruzaron y, a pesar de pertenecer a lugares lejanos, se conocieron en unas vacaciones y así empezó a construirse mi familia.

Mi trayectoria biográfica, desde la infancia hasta la adolescencia, transcurrió en un pueblo de 5.000 habitantes de la provincia de Santa Fe. Allí completé mi educación primaria en una escuela pública y la secundaria en una escuela parroquial. Para seguir los estudios superiores necesité trasladarme a otra ciudad. Mi hermano, un año mayor que yo, una vez que terminó el secundario, decidió cursar Medicina en la misma universidad pública en la que estudió mi papá. Al momento de elegir el lugar para estudiar, yo me decidí por la misma ciudad que mi hermano para vivir juntos. Luego de un largo proceso de búsqueda de carreras, elegí Ciencia Política. En ese momento, esta carrera no era dictada en la Universidad Nacional de Córdoba, por lo que me decidí por una universidad privada católica, que es la primera universidad privada reconocida oficialmente en el país por el Estado el 20 de agosto de 1959: la Universidad Católica de Córdoba (UCC). A los pocos años abrieron Ciencia Política en la universidad pública, pero yo ya estaba avanzada en mis estudios.

La UCC está ubicada en un campus a las afueras, a unos 20 km de la Ciudad de Córdoba. Esto implicaba que todos los días tuviera que viajar desde el centro de la ciudad hacia el campus. El trayecto resultaba más corto en cuanto al tiempo que insumía llegar al campus, unos 25 minutos, que el que tuve que recorrer muchos años después para asistir al campus de San Andrés. El campus de la UCC se encontraba en un lugar alejado de la ciudad, donde también primaba el paisaje verde, con tranquilos campos alrededor.

Yo iba todos los días de la semana, unas cuatro horas, desde las 14 a las 18. No había una oferta de actividades extracurriculares que pudiese realizar; a lo sumo, solía ir hasta la biblioteca a buscar libros. Algunos de mis compañeros participaron de un grupo de voluntariado que se estaba formando, pero yo no me sumé. Rara vez me quedaba a estudiar ahí o hacer algún trabajo; prefería volver en mi casa o, en ocasiones, reunirme con un grupo en los distintos departamentos de mis compañeros.

Comenzar mi trabajo de campo en la universidad elegida, con algunas características similares pero otras muy distintas a las que yo conocía, me demandó un esfuerzo de extrañamiento para dejarme sorprender y entender lo que sucedía en este espacio social: comprender las lógicas de relacionamiento, los códigos, la vestimenta y las normas compartidas por sus estudiantes; y conocer también las actividades que se llevan a cabo allí y las formas de sociabilidad signadas por una serie de prácticas por

fuera de la cursada. En todo momento debía estar atenta de no caer en la naturalización de lo que estaba observando. Para ello recurrí numerosas veces a la introducción de Malinowski (1986) en *Los argonautas del pacífico occidental*, sobre todo para no olvidar la necesidad de “zambullirme” en el mundo de estos estudiantes, con los cuales —a diferencia de Malinowski— comparto ciertas características culturales y de la vida occidental, pero desde luego difiero en otras. Y justamente aquí radicó el desafío.

En mis paseos matinales por el poblado podía ver detalles íntimos de la vida familiar, del aseo, de la cocina y de las comidas; podía ver los preparativos para el trabajo del día, a la gente emprendiendo sus diligencias, o a grupos de hombres y mujeres ocupados en tareas artesanales. Las peleas, las bromas, las escenas familiares, los sucesos en general triviales y a veces dramáticos, pero siempre significativos, formaban parte de la atmósfera de mi vida diaria tanto como de la suya. Debe tenerse en cuenta que los indígenas, al verme constantemente todos los días, dejaron de interesarse, alarmarse o autocontrolarse por mi presencia (...). De hecho, como sabían que estaba dispuesto a meter las narices en todo, incluso allí donde un indígena bien educado no osaría hacerlo, acabaron por considerarme como parte integrante de la vida, una molestia o mal necesario (...) (Malinowski, 1986: 25)

Este extracto de Malinowski (1986) es una guía para todos los que emprendemos trabajo de campo porque nos orienta sobre el modo de interactuar con los nativos y sobre cómo desarrollar el método etnográfico. En el mismo sentido, Rockwell (1995, 2001) llama a indagar lo que sucede en la vida concreta y cotidiana de las aulas. En mi caso, tratar de entender lo que sucedía en el ámbito universitario que frecuenté durante un lapso prolongado de tiempo. Según Rockwell (2011: 49), la interacción etnográfica en el campo es un proceso social que está fuera de nuestro control: “Lo que se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar”.

Como estudiante he estado becada en varias instancias de mi formación académica y conozco lo que implica pasar por esa experiencia. No sólo en cuanto a las expectativas que se generan en torno al desempeño por parte de los que otorgan las becas, sino también en cuanto a las responsabilidades, presiones, esfuerzo y trabajo que conlleva mantenerse. Por otro lado, provengo de una provincia del litoral, de Santa Fe, con mis costumbres, modismos locales y forma de ser que también han repercutido en mi recorrido y en la construcción de relaciones sociales en el campo. Reconozco que me resultó más fácil vincularme y generar una relación de confianza y empatía con

estudiantes becados de distintas provincias del país que con aquellos que pagan la cuota de la universidad, en general provenientes de la zona norte del AMBA. Si bien en un principio mi trabajo de campo no se limitaría al espacio universitario, me fue difícil acompañar a los estudiantes que pagan la cuota completa en otras actividades fuera del campus, tal vez por no haber logrado la empatía necesaria para que me invitasen a fiestas o reuniones extrauniversitarias. En cambio, como los estudiantes que reciben beca en general permanecen muchas horas en el campus, pude compartir con ellos distintas actividades más de una vez.

Algunos inconvenientes con los que me encontré refieren a la forma de hacer los contactos o ir conociendo a los estudiantes. Fui probando distintas estrategias a lo largo del tiempo. Utilicé tres formas de abordaje o acercamiento. La primera fue de manera espontánea, en los pasillos o en distintos lugares (biblioteca, comedor, exteriores). Si bien no tuve mayores inconvenientes para conversar y casi ninguno se negó a hacerlo, el tiempo que tenían era limitado (unos diez minutos). Dado que estaban siempre apurados para irse a almorzar o entrar a cursar, esta manera no resultó ser la más satisfactoria. La segunda forma fue a través de mi presentación directa en las aulas con la previa autorización del secretario académico de la universidad. Me contacté con dos profesores de materias del ciclo de fundamentos a la que asisten estudiantes de diferentes carreras. En esas oportunidades, le comenté a los presentes de qué se trataba mi investigación y les expliqué que quien quisiera participar y conversar conmigo podía anotar su mail o hablar después de clase. Me quedaba esperando afuera del aula. Escribí muchos mails a aquellos que se habían anotado para coordinar un encuentro, pero recibí pocas respuestas. Con pocos logré acordar un día y horario para conversar. La tercera forma de acercamiento fue a través de contactos, por intermedio de estudiantes que me iban presentando y recomendando otros. Estos encuentros y relaciones fueron más perdurables en el tiempo. Un estudiante me sugería a otro, me lo presentaba y así se fue generando una red de relaciones mediante el mecanismo de “bola de nieve” (Bertaux, 2005: 60). No sé aún si resultó ser la forma más adecuada, pero fue la que me permitió ir conociendo a más jóvenes. Es cierto que muchas veces estas relaciones me llevaron a estudiantes que reciben becas, más que a aquellos que pagan la cuota completa, pero esto también derivó en un hallazgo: los que reciben beca mantienen relaciones de amistad bastante intensas entre ellos, porque comparten varios aspectos de su tránsito

por la universidad: desarraigo, procedencia, mayor independencia y mayores responsabilidades, que se extienden también al ámbito universitario.

A lo largo del trabajo de campo procuré entender los sentidos que le asignan los estudiantes a su paso por la universidad y las prácticas que realizan en su trayecto, distinguiendo aquellos aspectos que se naturalizan por la permanencia en el campo, de aquellos otros que permiten explicar la acción de los actores sociales. Muchas veces uno estudia metodología y parece fácil hacer el ejercicio de desnaturalizar lo que se está viviendo, pero no resulta tan sencillo. Lleva tiempo, lleva esfuerzo, lleva escribir y volver a escribir, una y mil veces.

Otra tarea compleja fue comprender cuál es la posición que uno asume como investigador, la presentación que uno realiza ante sus interlocutores y, además, la posición que los otros le asignan a uno en el campo. Según Guber (2004: 147), la asignación de roles por parte del informante al investigador conlleva una “negociación” que puede sintetizarse como “configuración del rol del investigador”. En este sentido, hay una relación de reciprocidad entre el investigador y los interlocutores, se construye una relación social. La presentación del investigador involucra un conjunto de información que va desde la más evidente —sexo, edad, color de la piel, forma de hablar, vestimenta— hasta la más subrepticia y cuya significación social es importante descubrir (Guber, 2012: 150).

Si bien no es posible conocer con exactitud el rol asignado por los informantes, en algunos casos, mis interlocutores me veían como una investigadora de la misma universidad, que estaba haciendo un estudio sobre ellos; entonces, no tenían mayores reparos en conversar. De hecho, se mostraban abiertos y entusiasmados. En otros casos, me asociaban con alguien de afuera de la universidad que estaba cursando un doctorado y que ya tenía experiencia laboral previa. Esto llevó a que muchas veces se generara una relación de asimetría en el sentido de que yo podía contarles mi experiencia sobre mi formación o la posibilidad de realizar posgrados. Hasta a veces me pedían consejos.

En la “sociedad de la transparencia”, como la denomina Han (2013), los estudiantes muy fácilmente podían enterarse de quién era yo si lo deseaban, con tan sólo buscarme en google o en alguna de las redes sociales en las cuales participo. En un momento en el que es sencillo y rápido conocer sobre la vida de otra persona, puede ser un arma de doble filo: es posible corroborar o cerciorarse en la red quién es el otro, pero

eso mismo te expone totalmente. En mi presentación, les explicaba que había sido becada de la Agencia Nacional Científica y Tecnológica y luego de CONICET, que estaba haciendo un doctorado y, además, cuál era el propósito de la investigación.

El proceso de acercamiento y distanciamiento en relación con lo que pretendí analizar también implicó un trabajo denodado. Por un lado, tuve que aproximarme y tratar de entender lo que vive y cómo lo vive el otro; pero, por otro lado, para ello tuve que distanciarme y mirar de una forma extrañada lo que vivía en el campo. Este doble ejercicio fue una de las tareas que más me ha costado, pero comprendí que la posición del investigador implica un diálogo constante no sólo entre el campo, la teoría y la metodología, sino también con otros investigadores. Todas estas prácticas, en conjunto, contribuyen a desnaturalizar lo naturalizado.

5. Recorrido de la tesis

En esta tesis tomé la decisión de incluir el marco teórico y los antecedentes en la introducción, en sintonía con una tradición antropológica que procura adelantar la perspectiva teórica y las principales discusiones de forma dialogada con el planteo del problema. Por ende, a continuación presento los capítulos de resultados, organizados en función de mi argumento principal: los estudiantes becados, mi unidad de análisis que se tornó crucial a medida que avanzaba el trabajo de campo, deben demostrar sus talentos y sus méritos de un modo constante; a diferencia de aquellos que pagan la cuota, quienes transitan por este espacio gracias a su “dignidad”, al “efecto de consagración” de los colegios y del dinero mismo: la “dignidad” que confiere estar o sentirse lejos de la necesidad (Mendéz, 2013). La resultante de ese camino de continua reacreditación para conquistar una suerte de movilidad social ascendente tiene consecuencias en lo que respecta a la relación con el origen de estas personas: se han diferenciado de su familia y amigos de la infancia, tras una suerte de “inmersión” en un contexto institucional (y habitacional) novedoso en cuanto a sus reglas y moralidad y, a la vez, su carácter de becarios los distancia de ser como los alumnos que pagan la cuota.

Otro hallazgo consiste en que la Universidad de San Andrés posee una autonomía relativa en cuanto a sus valores, sus normas y sus prácticas en relación con el campo universitario del AMBA y otros campos. En este sentido, si bien mantiene una interacción constante con el exterior, ha generado sus propias lógicas de

representaciones simbólicas que aluden a un *ethos* valorativo singular, y ha creado una propuesta académica específica. En especial, esto se debe a la participación tanto en su creación como en su sostenimiento de ciertos miembros de la comunidad escocesa que llegaron a la Argentina en el siglo XIX.

Finalmente, otro hallazgo radica en haber encontrado una heterogeneidad de trayectorias junto con un cierre social. Es decir, que a diferencia de lo que sostienen algunos autores, la existencia de cierre social no implica necesariamente una homogeneidad social, sino que también pueden presentarse matices de trayectorias sociales y educativas dentro de un grupo, como encontré en este caso. De algún modo, estos argumentos, que procuro demostrar a lo largo de la tesis, construyen una paradoja entre la igualdad de oportunidades y la inclusión desigual.

¿Cómo nace todo esto?, ¿a quién se le ocurrió este sistema? En el capítulo 1 abordo algunas de las narrativas sobre el origen de la fundación de UdeSA en la voz de sus protagonistas: cómo fue el contexto de su creación, en qué consiste su propuesta educativa y su política de becas. En este sentido, también muestro cómo los colonos escoceses, que llegaron a la Argentina en el siglo XIX, con sus valores y religión protestante, fueron pioneros en brindar educación en el nivel primario y en dar oportunidades a niños de escasos recursos para alfabetizarlos. Luego incorporaron el nivel secundario. En el siglo XX emprendieron un nuevo “desafío” al ofrecer una propuesta de educación superior con características distintivas.

Para entender quiénes son los estudiantes que asisten a San Andrés, cuál es su origen social y cuáles son sus trayectorias educativas previas, en el capítulo 2 caracterizo el perfil de los estudiantes que asisten a esta universidad y procuro mostrar sus singularidades. En el primer apartado describo la población estudiantil a partir de datos suministrados por diferentes fuentes y los relatos de los estudiantes. En este sentido, la triangulación entre los datos obtenidos, los relatos y la observación me permiten hacer dialogar los aspectos comunes entre aquellos que pagan la cuota completa y aquellos que reciben algún tipo de beca, para luego mostrar la diversidad de patrones con mayor detalle. En el segundo apartado expongo la condición de quienes reciben beca o algún tipo de ayuda financiera. Primero describo sus características comunes y luego, los matices dentro de este grupo y cómo son sus percepciones subjetivas en relación con la beca.

En el capítulo 3 desarrollo el proceso de elección universitaria. En un primer momento, describo las múltiples formas de conocer la universidad. A su vez, abordo las recomendaciones de algún familiar o amigo y las distintas trayectorias de educación superior entre los hermanos en una misma familia, así como la tendencia a asistir a universidades privadas, aunque los padres se hayan formado en universidades públicas. En un segundo momento, intento elucidar el proceso decisorio y los motivos de elección universitaria de estos jóvenes en un proceso de doble vía en el que confluyen los perfiles buscados por la universidad con las expectativas, los “merecimientos” y los “talentos” de los postulantes.

En el capítulo 4 indago sobre la significación social del dinero y la importancia que se le otorga a la política de beca en tanto dinero donado, en contraposición al dinero heredado de los que asisten a la universidad. Muestro cómo aparece el dinero, en ocasiones elidido y en otras explícito, dependiendo de las situaciones.

A su vez, en este capítulo expongo la combinación de una dimensión referida a la ayuda social, a la mejora del medio ambiente y a las actividades que buscan contribuir a mejorar a la sociedad, con otras que apuntan a alcanzar un fin de lucro, pero que también consideran la perspectiva social. En este sentido, se considera tanto la dimensión soft como hard en la formación del estudiante. En este capítulo expongo dos prácticas que signan el recorrido posterior de los estudiantes de UdeSA en el campo laboral: las iniciativas sociales y el emprendedorismo.

En el capítulo 5 trazo el itinerario que atraviesan los estudiantes para poder asistir a esta universidad y permanecer en ella. Muestro la etapa de transición que experimentan en este nuevo recorrido o etapa de formación. Realizo una distinción entre la experiencia de aquellos que reciben beca y provienen de diferentes provincias de la Argentina y la de aquellos que pagan la cuota y mientras estudian parecen no sufrir de igual modo la experiencia del desarraigo. Mientras que los primeros deben mostrar durante toda la cursada sus talentos y capacidades, incluso manteniendo un promedio superior al resto; los segundos, por su “dignidad” y el “efecto de consagración”, transitan estos espacios con menos presiones, algo que se evidencia en sus relatos y en sus actitudes.

En el capítulo 6 indago cómo es la jornada en esta universidad, y qué matices presenta, mediante la descripción densa de un día completo a través de los diferentes espacios. La jornada articula y organiza tiempos y espacios en la experiencia de los estudiantes que transitan por el campus también de un modo diferencial: en pocas palabras, los becados parecen presentar una apropiación más intensiva de tiempos y espacios. A lo largo de la jornada, se suceden diferentes actividades que constituyen rasgos distintivos de lo que significa estudiar en San Andrés. En primer lugar, abordo lo referido a lo académico, lo que sucede en el momento de las clases en las aulas, sobre todo durante la mañana. En segundo lugar, analizo el tiempo en la biblioteca, que para muchos estudiantes ocupa un porcentaje importante de su jornada, en especial durante “los baches” (intervalos). Por último, describo una de las tantas actividades que se desarrollan en el salón de usos múltiples.

En el capítulo 7 me centro en otros momentos de la jornada que ponen de manifiesto la sociabilidad estudiantil: el ocio, la recreación, la comensalidad y el albergue. En primer término, describo lo que sucede en el momento del almuerzo en la cafetería y en otros lugares de la universidad. En especial, indago la diversidad de actividades que pueden realizar al aire libre o en algún aula particular del campus: desde arquería, tango, pintura o coro, hasta una charla con un referente empresarial, político o cultural. En segundo término, describo el salón del centro de estudiantes, los momentos en los que está habitado y las particularidades de este espacio propio de sociabilidad y ocio que fue presentando variaciones a lo largo del trabajo de campo. En tercer término, analizo los dormis, que es el lugar en donde viven algunos estudiantes, en su gran mayoría con becas. En suma, estos espacios muestran hasta qué punto los becados se encuentran integrados o no, y de qué modo refuerzan mediante sus prácticas la necesidad de reconocimiento.

Por último, en el capítulo 8 presento dos actividades como son los “intercambios” y las “pasantías”, que también contribuyen a la formación de los estudiantes y a su experiencia profesional. Estas dos actividades también refuerzan los argumentos centrales de esta tesis al mostrar las apropiaciones diferenciales de ambos grupos y cómo los becados deben, una vez más, demostrar el doble mérito para acceder a ellas.

CAPÍTULO 1

ORIGEN, VALORES Y CONMEMORACIÓN

Así pues, en ese camino irrenunciable, la universidad (...) ha cumplido sus primeros 25 años como faro orientador cuyos destellos siguen iluminando las rutas de los que han pasado por ella y siguen fieles al compromiso del conocimiento verdadero, la imaginación positiva, la conciencia solidaria —y ojalá también— la inquietud espiritual (Bellucci, 2016: 12)

Este capítulo aborda algunas de las narrativas sobre el origen de la fundación de la universidad de San Andrés en la voz de sus protagonistas: cómo fue el contexto de su creación, en qué consiste su propuesta educativa y su política de becas. Las narraciones trasuntan los valores y la tradición de una sociedad o de un grupo social determinado.

Parto del presupuesto de que la universidad provee a cada generación de estudiantes de lugares simbólicos y sociales donde pueden formarse nuevas relaciones, nuevas representaciones y nuevos conocimientos, a veces en contra, a veces de manera tangencial y otras de forma coincidente con los intereses de los grupos dominantes (Levinson & Holland, 1996). Las características particulares que tiene una universidad influyen en las formas de socialización y en la sociabilidad de los estudiantes y repercuten en sus trayectorias de vida. En este sentido, indagar sobre el origen de la universidad de San Andrés ayuda a comprender las singularidades de un espacio de socialización en el que se comparten valores, pautas de comportamiento, actitudes y competencias que permiten establecer relaciones sociales y constituir la identidad social del estudiante (Dubar, 1998).

En el primer apartado presento el contexto socio-histórico de surgimiento de la universidad, que coincide con la creación de otras universidades privadas en la zona norte del AMBA y la expansión de la educación superior privada en otros países de América Latina. En el segundo apartado expongo las narraciones sobre el origen de UdeSA, a partir de la conmemoración de los 25 años, festividad que actualiza los acontecimientos del pasado y recuerda los valores y la misión de la universidad mediante las voces de sus protagonistas. También aludo a la propuesta educativa y al *ethos* valorativo singular (búsqueda de la “verdad” y pregnancia de la religión protestante) que se vislumbra en el entramado institucional y en las interacciones entre

los distintos miembros de UdeSA. Por último, describo las políticas de becas para trazar un punto de partida que permita luego indagar específicamente sobre este tema.

1. Contexto socio-histórico

Para entender la creación de la universidad de San Andrés y su funcionamiento actual, es necesario describir la historia de su fundación y el contexto histórico, social y cultural en el que se gestó. A fines de la década del ochenta, principios y mediados del noventa tuvo lugar la creación de nuevas universidades privadas en la Argentina y, en especial, en el AMBA, cuando se fundaron universidades, campus y sedes en la zona norte del AMBA²⁸. Este proceso coincide con una tendencia que también se presenta en otros países de América Latina, donde las universidades privadas comenzaron a multiplicarse producto de las políticas neoliberales implementadas en Brasil (Gonçalves, 2008; Mancebo & Araujo do Vale, 2013); en México (Romero, 2011; Gama Tejeda, 2010); en Uruguay (Landoni, 2008), y en otros países de la región [Mollis (comp.), 2003].

La aparición de nuevas universidades privadas se inscribe en el marco de los procesos de segmentación que atravesó la sociedad argentina, y que permitió la consolidación de sectores sociales con altos ingresos y acceso al consumo de bienes y servicios considerados distintivos. A su vez, estos sectores adquirieron un estilo de vida con características propias: pautas de consumo ostentoso, residencia en barrios cerrados o *countries* de zona norte y un estilo de vida particular (Arizaga, 2000; González Bombal, 2002; Heredia, 2012 y 2011; Svampa, 2008 y 2002; Wortman, 2001).

Estas “nuevas formas de sociabilidad” implicaron una serie de experiencias en relación con nuevos “patrones de consumo”, “estilos residenciales” y “experiencia de lo escolar” que conformaron marcos culturales y sociales distintivos (Svampa, 2008: 18). A partir de los noventa, con el proceso privatizador de lo social se produce un desplazamiento espacial, una “segregación espacial”, hacia el norte del AMBA que permite entender el lugar en donde se emplaza la universidad estudiada.

²⁸ La creación de nuevas universidades privadas y la diversificación de la oferta universitaria se produce en el contexto de políticas neoliberales que son implementadas por los Estados de la región, sobre todo a partir del Consenso de Washington y de los requisitos impuestos por los organismos multilaterales de crédito a varios países de América Latina (Rapoport, 2003; Gerchunoff y Llach, 1998).

En el norte del AMBA también se crearon nuevas sedes de universidades privadas que, ante la demanda de educación superior en la zona, decidieron abrir sucursales allí: el campus de la Universidad del Salvador en Pilar, en 1987, y el campus de la Universidad Austral, también en Pilar en 1998, más allá del campus de UdeSA en el Partido de San Fernando (Buchbinder, 2010; Fuentes, 2015). Además, se abrieron sedes de universidades nacionales en la zona norte y el Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA se localizó en los partidos de San Isidro (1987), Pilar (2009), San Miguel (2009), Tigre (2011) e Ingeniero Maschwitz-Escobar (2013). A su vez, se crearon universidades nacionales nuevas como la Universidad Nacional de General Sarmiento en 1992, ubicada en el partido de Malvinas Argentinas y la Universidad Nacional de José C. Paz en 2009 (Fuentes, 2015: 185). Otra ola de creación de nuevas sedes de universidades privadas en la zona norte ocurrió a fines del 2000: la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) se instaló en San Isidro y Olivos, la Universidad de Belgrano instaló una sede en Tigre en 2011, y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) emplazó dos sedes, una en San Isidro y otra en Pilar. En 2017, UdeSA abrió una sede en un colegio privado de Pilar, donde es posible rendir el examen de ingreso.

Este desplazamiento de sedes o universidades hacia la zona norte del AMBA, junto con la variada oferta de colegios privados, coincide con el proceso de desplazamiento de sectores de altos ingresos y la creación de nuevos barrios privados o *countries* a partir de la década del noventa (Heredia, 2011)²⁹.

Unzué (2014: 29), quien analiza principalmente los cambios acontecidos en las últimas décadas en la universidad pública, plantea que existe “una creciente diferenciación del sistema universitario que genera una heterogeneidad sin precedentes en la que conviven universidades tradicionales con nuevas, pequeñas con mega-universidades, instituciones con alto desarrollo de la investigación con otras que las desatienden...”. Este autor también sostiene que “hay una gran dispersión de estudiantes que presentan perfiles y aspiraciones tan disímiles como las instituciones en las que se inscriben” (Unzué, 2014: 29).

²⁹ Heredia (2011: 76) refiere al “corredor norte” que abarca el “barrio norte” de Buenos Aires; en particular la zona de Retiro, Recoleta, Centro, Barrio Parque, Palermo y Belgrano, mencionados por De Imaz (1962: 15), hasta Tigre.

2. Origen de la universidad

2.1. Los 25 años: un hito para entender el pasado

Al cumplirse los 25 años de la creación de la universidad de San Andrés se llevaron a cabo varias celebraciones con el propósito de conmemorar y recordar aquel momento. El 2 de septiembre de 2014 se realizó una ceremonia en la que se festejó por primera vez el “Día de los fundadores”. En esta oportunidad se convocó a los fundadores³⁰, autoridades, profesores, graduados y estudiantes alrededor del mástil. En aquella ocasión, el rector Dr. Carlos F. Rosenkrantz³¹ dijo en su discurso: “Este año es la primera vez en la historia de la universidad que celebramos el día de los fundadores, y esperamos celebrarlo de aquí en más”. Asimismo, también hablaron el presidente de la Fundación de la universidad y el pastor de la Iglesia Presbiteriana. El maestro de ceremonias fue el director del Centro de Educación Empresaria y docente de la institución Gabriel Aramouni.

En su discurso el rector planteó que “el Día de los Fundadores busca homenajear y agradecer a quienes nos precedieron” y destacó que nada en la universidad cayó “como maná del cielo”, sino que todo “fue puesto por alguien antes que nosotros”. Luego agregó que otro objetivo del encuentro era inaugurar una tradición “para celebrar algo que nos identifique y nos constituya”. Esta celebración formó parte de una serie de festejos a lo largo de ese año, en los que se puso énfasis en la preservación y difusión de los valores institucionales.

³⁰ Cabe aclarar que los fundadores de la universidad han tenido un rol activo previamente en la Escuela San Andrés, tanto de nivel primario como secundario, de la misma comunidad escocesa y presbiteriana. Han formado parte de la Comisión Directiva de la Asociación Civil Educativa Escocesa San Andrés (ACEESA) en distintos años, ocupando cargos de presidentes, tesoreros o secretarios en la escuela. En julio de 1988, la ACEESA creó el Comité Universitario integrado por las siguientes autoridades: Presidente, Guillermo Murchison; vicepresidente, Anthony Hall y miembros, Zsolt Agardy, Henry Arntsen, Roberto Ayling, José X. Martini, Ricardo Romanelli y Jorge Vives. Este comité fue el responsable de pensar el proyecto. Tanto las autoridades de la universidad como los fundadores aluden a la palabra “comunidad” para referirse a este conjunto de organizaciones e incluyen a la escuela, a la universidad y a la Iglesia Presbiteriana de San Andrés.

³¹ El Dr. Rosenkrantz —abogado y Ph. D en Derecho por la Universidad de Yale— ejerció sus funciones como rector de la universidad desde el 2008 hasta que pidió licencia por su nominación como Juez de la Honorable Corte Suprema de Justicia de la Nación en febrero de 2016. En su reemplazo fue nombrado rector a cargo el profesor Roberto José Bouzas —economista, especialista en Economía Internacional, investigador principal de CONICET y profesor plenario de la universidad—. Para conocer sobre los rectores que se sucedieron desde la fundación de la universidad, ver en Anexo Listado de rectores.

Otro orador fue el pastor de la Iglesia Presbiteriana de San Andrés, quien subrayó la importancia de seguir trabajando para “ajustarse” cada vez más a los “ideales” de la universidad. Recordó que la casa de estudios debe servir a todo el país, y no exclusivamente a los intereses de sus miembros. En este sentido, sostuvo: “Ojalá en 25 años podamos reunirnos de nuevo y decir con orgullo que aprobamos esta materia pendiente”. La presencia del pastor en esta celebración y sus palabras se enmarcan en la historia de la inmigración escocesa que llegó al país en el siglo XIX, que fundó la Iglesia Presbiteriana en la Argentina³².

En ese acto cinco estudiantes mujeres del mejor promedio de cada una de las promociones izaron la bandera nacional. Según una de ellas, “este gesto simbólico es un incentivo para el resto del alumnado, para promover una cultura de la excelencia”. Además, el Coro de la universidad interpretó sus canciones y el equipo de Biblioteca exhibió un video con imágenes históricas. Al finalizar, se plantaron cuatro brotes de olmo en distintos rincones del círculo de césped. Estos brotes tienen un valor simbólico ya que provienen del campo de Monte Grande donde se establecieron los primeros colonos escoceses en el siglo XIX³³. La profesora de Arte, que ocupa el cargo desde hace 24 años, enfatizó: “Plantar un árbol es un acto de fe que tiene mucho que ver con

³² La llegada de la colectividad escocesa a la Argentina data de 1825. En 1829 se fundó la Iglesia Presbiteriana de San Andrés en la Argentina, entonces denominada “*Scotch Presbyterian Chapel*”. En 1835 se fundó el primer templo de la Iglesia Presbiteriana en la Ciudad de Buenos Aires. Esto fue posible gracias al Tratado de Amistad, Navegación y Libre Comercio firmado a principios de 1825 entre el gobierno de Rosas y Gran Bretaña. Entre otros puntos, el tratado otorgó a los británicos el derecho y la libertad de expresar libremente y en forma pública su culto. La colectividad escocesa y la iglesia fundaron, el 1 de septiembre de 1938, una escuela con el propósito de educar a sus hijos en su propio idioma, cultura y fe religiosa (Silveira, 2014a). Al principio los alumnos fueron solamente niñas, pero no tardaron en aceptar también a varones. En la actualidad, el colegio tiene varias sedes (Olivos, Punta Chica y Campus) y abarca desde el nivel preescolar, primario y secundario, además del universitario. Según la página web del colegio, a medida que se admiten estudiantes, se les van asignando *Houses* (*School Houses*) —al estilo de cofradías—, denominadas “Brown”, “Dodds”, “Fleming” y “Monteith”, en alusión a los fundadores. Cada *House* tiene su propio color representativo. Las *houses* participan de distintas competencias que se desarrollan a lo largo del año (competencia inter-*house* de Conocimiento General, de Deportes, de Música y de Debate, entre otros).

³³ En 1825 llegó al Puerto de Buenos Aires la goleta “Symmetry” proveniente de Escocia. En ella viajaban 220 colonos escoceses para trabajar en el campo de los Parish Robertson en Monte Grande. En 1826 arribó a la colonia en Monte Grande el Rev. William Brown y se erigió una capilla y una escuela dominical para garantizar el cuidado espiritual de los residentes, así como la educación para sus hijos. Si bien la colonia funcionó exitosamente los primeros años, la guerra civil, las dificultades financieras y los problemas internos llevaron a su disolución al poco tiempo. Ante el fracaso del proyecto, los colonos se dispersaron. Muchos se dirigieron a la ciudad de Buenos Aires, donde un mercado escaso de mano de obra calificada los absorbió rápidamente. Otros arrendaron tierras y posteriormente lograron ser propietarios. Quienes se asentaron en la ciudad de Buenos Aires, junto con los residentes más antiguos, colaboraron para la fundación de un templo propio donde profesar su religión (Silveira, 2014b).

la educación: uno cultiva confiando en que los frutos se verán en el largo plazo”. Acompañada por otros miembros de la comunidad, puso en tierra uno de los retoños. Se hicieron cuatro pozos donde luego se plantaron los árboles. Esta fue la primera conmemoración, que desde entonces se repetiría anualmente³⁴, es decir, que se instituyó una celebración en la que se reconocería la labor y el esfuerzo de los primeros fundadores.

Connerton (1989: 61) plantea que “las ceremonias conmemorativas comparten dos características con los demás rituales: el formalismo y la performatividad y que, además, ellas actúan efectivamente como herramientas nemotécnicas”³⁵. Las conmemoraciones se diferencian de otros rituales por el hecho de que explícitamente refieren a personas y eventos prototípicos y que son entendidos por una historia o existencia mítica. Los ritos de este tipo, es decir, los rituales de reconstrucción, poseen una importancia esencial para moldear la memoria comunitaria.

Conmemorar un acontecimiento es actualizar el pasado en el presente. Esta invocación de los valores del origen permite renovar y fortalecer el presente, esto es, que se constituye en una forma de recreación de lo sucedido y de consolidación de ciertos relatos y creencias que identifican a un colectivo. Mediante la celebración, el rito, los discursos, el coro y sus canciones, y la participación de un importante número de actores de la universidad, se buscó reforzar una tradición y el sentido de pertenencia. Asimismo, esta actualización tuvo lugar mediante una secuencia de actividades, desde una apertura a un cierre, con distintos momentos (más o menos emotivos, más o menos formales) y contó con la participación de distintos sujetos ubicados de forma diferente en el espacio y con roles estipulados, con una significación simbólica particular. Durkheim (1995) plantea que los actos conmemorativos contribuyen a conservar la identidad de los grupos sociales a través de la evocación reiterada de un pasado que renueva los lazos de unión de la comunidad.

³⁴ Tanto en el 2015 como en el 2016 volvió a celebrarse el día de los fundadores, mientras realizaba mi trabajo de campo.

³⁵ Traducción propia.

Ahora bien, la ceremonia también generó controversias y opiniones dispares entre los estudiantes. En una nota escrita en la revista de la universidad³⁶, un estudiante de Economía consideró importante "... que se promocionen los valores en los que fue fundada la universidad, porque parte de saber en dónde estamos hoy y hacia dónde vamos mañana se construye sabiendo cuáles eran los sueños de los que partimos". En cambio, no todos estuvieron de acuerdo con el modo en que se hizo el acto. La presidenta del Centro de Estudiantes 2013 sostuvo que "... creemos que la participación debería promoverse haciendo que el acto sea de interés para los alumnos, y no imponerse clausurando otros espacios". En este sentido, especificó que "... con acciones como el cierre de la biblioteca y de la cafetería sin previo aviso como modo de imponer la concurrencia (...), no hicieron más que provocar malestar y alejar al estudiantado". Ante el "malestar" del alumnado, uno de los representantes del Comité de difusión de valores informó que buscarían mejores formas de acercarse y promover la participación de los estudiantes, y que eran receptivos a escuchar las críticas. En este aspecto, es dable señalar que la identidad es una construcción dinámica, en continua negociación entre los miembros de una comunidad, por lo que resulta poco probable que permanezca inmutable con el paso del tiempo.

El Comité de difusión de valores es un órgano que se creó con la meta, según su carta de presentación, de "difundir la misión y los valores de la Universidad". Una de las integrantes explicó que "con este acto buscamos explicitar aquello que la institución considera sus pilares esenciales. Quisimos enfocarnos sobre todo en transmitir el mensaje a los alumnos, que son las nuevas generaciones dentro de la Universidad". Este Comité también parece tener el objetivo de reforzar una tradición y determinado sentido de pertenencia.

Otro evento llevado a cabo con motivo de la conmemoración de los 25 años fue la fiesta del 9 de diciembre de 2014, que convocó a toda la comunidad: egresados, fundadores, donantes, estudiantes y profesores. Antes del inicio de la ceremonia, se realizó una especie de recepción al aire libre donde los invitados, a medida que iban llegando, se saludaban y conversaban entre sí. También se sirvieron bebidas y aperitivos. Además, algunas estudiantes de Comunicación hacían notas a los invitados.

³⁶ Revista online de la Universidad de San Andrés, sección En Contexto, disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/Revista/Detalle>.

La diferencia entre la recepción y el acto en sí fue que la primera tuvo un carácter más informal que el segundo, ya que los invitados conversaban entre sí en un clima distendido, mientras que el acto fue más bien protocolar.

El acto se realizó en una carpa blanca que se dispuso en el campus. En un ritual que es repetido en varios actos o ceremonias de graduación, un grupo de cuatro gaiteros, con gaitas de las tierras altas de Escocia y con su vestimenta tradicional —*Kilt*³⁷ y *sporran*³⁸—, dieron la apertura de la ceremonia mientras los invitados terminaban de acomodarse. La banda de gaitas constituye un símbolo de la cultura escocesa. También se presentó el coro de la universidad con un repertorio de canciones. En esa ocasión, más allá del reconocimiento mediante la entrega de placas a distintas autoridades, fundadores, profesores y graduados, se puso el acento en la participación de varios oradores que destacaron el rol de la universidad y su fundación. Uno de ellos dijo: “Yo quiero agradecer a Dios por esos soñadores que hace 25 años imaginaron construir la catedral del conocimiento”. Otro expresó: “Qué visionarios los pioneros que tuvieron la decisión, compromiso, empuje, entusiasmo para arrancar [esta universidad], un proyecto que podríamos definir como contracultural al momento que les tocó vivir”.

Los discursos y la oratoria actúan como un mecanismo de control social al formalizar en palabras lo acontecido y al evocarlo (Bloch, 1989). De este modo, se busca instaurar una tradición apelando al pasado y a la heroicidad de aquellos que emprendieron la “hazaña”. En este caso, también se agregan las referencias y metáforas religiosas (“Dios”, “la catedral del conocimiento”) y cierta alusión “revolucionaria”, en el sentido de modificar o contradecir el *statu quo* (“contracultural”). Por su parte, el rector de la universidad, en sus palabras finales, sostuvo:

Esta universidad es el producto de una muy clara convicción fundacional, más precisamente que la Argentina necesitaba una universidad de alta intensidad que no

³⁷ Prenda típica de Escocia, consiste en una falda de tartán que utilizan los varones. Hugh Trevor-Roper, en su trabajo titulado “La invención de la tradición: la tradición de las *Highlands* en Escocia”, demuestra que el *kilt* y la gaita, en cuanto símbolo de la identidad nacional escocesa e irlandesa, fueron elaborados muy posteriormente a lo que se sostenía: “Lejos de ser un vestido tradicional *highland*, fue inventado por un inglés después de la Unión de 1707, y los diferentes ‘tartanes de los clanes’ son incluso una invención más tardía” (Trevor-Roper, 1983: 23, en Hobsbawm y Ranger, 1983: 23-48).

³⁸ Es un complemento tradicional del traje típico de las Tierras Altas de Escocia, una especie de riñonera para los tradicionales *kilts*, que carecen de bolsillos. Fabricados de cuero o pelo, suelen tener una ornamentación más o menos elaborada de plata. Se lleva colgado de una cadena o cinturón sobre el *kilt*, normalmente cubriendo las ingles de quien lo porta.

sólo supiese enseñar, sino que fuese capaz de hacer algo tan importante como ello, que es inculcar en sus estudiantes los valores que caracterizan a las personas íntegras y a los buenos ciudadanos.

Los distintos oradores apelaron a los valores de la universidad, lo que pone de relieve una carga simbólica en cada uno de los discursos. Para Balbi (2007), un aspecto de los valores morales refiere a que están dotados de una carga emotiva, en virtud de la cual hay una interrelación entre la moral y lo sagrado, según el planteo de Durkheim. Las ceremonias públicas —religiosas y laicas— revivifican los ideales morales, “al aproximar a los individuos y hacerlos comulgar en una misma vida intelectual y moral” (Durkheim, 1951: 235-236, en Balbi, 2007: 81-82). En las distintas ceremonias realizadas para celebrar los 25 años se trasunta la revivificación de los valores fundacionales. En virtud de ello, cabe entender que los valores morales son “conceptos operativos que están imbricados en la acción social”, y a su vez son sus fundamentos, sus resortes, sus parámetros, sus medios (Balbi, 2007: 85). Balbi (2007: 86) propone realizar dos operaciones para trabajar con los valores morales: primero dar cuenta etnográficamente de su condición de valores morales desentrañando los fundamentos sociales de sus tres dimensiones; y, segundo, demostrar que tales valores son adecuados en tanto medio para la expresión de los intereses, los fines y planes de los actores.

Regin Robin (1996) relativiza la idea estática de una identidad ligada a la repetición del pasado. Esta autora plantea que la identidad es dinámica, que cambia con el tiempo. A su vez, señala que “... el interés por el tema de la identidad sobreviene cuando se la ‘pierde’, cuando comienza a ser un territorio amenazado, cuando se desdibuja toda idea de posible unicidad” (p. 9). En una nota con motivo de los 25 años, el rector de la universidad aclaró:

Es un proyecto educativo que busca formar una nueva generación de profesionales que se comprometan a liderar procesos de cambio en los distintos ámbitos en que se desempeñen: actividad privada, gestión del Estado, organizaciones no gubernamentales y actividades académicas como la docencia e investigación. Para cumplir con estos desafíos, educamos para desarrollar y fortalecer las capacidades de nuestros estudiantes brindando los recursos intelectuales necesarios para realizar abordajes interdisciplinarios a los problemas que pudieran enfrentar en su vida personal y profesional y, además, robustecer sus capacidades analíticas, discursivas y su sensibilidad moral, ética y estética.

En este fragmento se hace referencia a la misión de la universidad de formar profesionales capaces de “liderar procesos de cambio en los distintos ámbitos” y se

destaca para ello la importancia de una educación no sólo formal sino también “moral, ética y estética”. En todas estas actividades se manifestó la voluntad de volver “a la esencia y los orígenes de la universidad”, fundada en 1988, cuyo primer año lectivo comenzó en 1989. Esta “esencia” estaría marcada por una serie de valores fundamentales:

... promueve el debate orientado a la libre y honesta búsqueda de la verdad, en el ámbito diverso y plural que la caracteriza. Aspira a que sus integrantes asuman un liderazgo al servicio de la comunidad y del país, que se caractericen por tener una mente abierta e inquisidora, que sean solidarios con todos los miembros de la sociedad y que exhiban integridad moral, espíritu conciliatorio y respeto por la diversidad.³⁹

La misión y los valores también pueden leerse en el Campus, en una placa de mármol grabada colocada en uno de los laterales de la puerta principal del edificio de la Biblioteca: “... libertad, honestidad, respeto por la diversidad, solidaridad, integridad moral y búsqueda de la verdad”. Esta iniciativa fue promovida por el Comité para la difusión de valores de la universidad con motivo de los 25 años de su fundación; asimismo, también solicitó modificar el sitio web de la universidad para ubicar en lugares más visibles la misión y los valores, para lo cual pidió apoyo al rector.

En todos estos eventos el pasado se actualiza en el presente con un objetivo primordial: recuperar los valores de la universidad y promover un sentido de pertenencia. Hobsbawm y Ranger (1983) plantean que inventar tradiciones conlleva un “proceso de formalización y ritualización” (1983: 10), que hace referencia a un pasado con el objeto de imponer la repetición. Estas tradiciones pueden pertenecer a tres tipos que se superponen: a) las que establecen o simbolizan cohesión social o pertenencia al grupo, como por ejemplo la celebración del día de los fundadores; b) las que establecen o legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad; como la creación del Comité para la difusión de los valores de San Andrés; c) las que tienen como principal objetivo la socialización, el inculcar creencias, sistemas de valores o convenciones relacionadas con el comportamiento, donde podrían incluirse una serie de prácticas, desde el Día de Corea hasta las placas alusivas a valores y principios (Hobsbawm y Ranger, 1983: 16).

³⁹ Los valores sociales y morales aparecen explicitados en la página institucional de la universidad.

En el caso que analizo estarían presentes los tres tipos de tradiciones, dado que se alude a una comunidad educativa específica que pretende alcanzar mayor cohesión social, a la vez que procura legitimar la institución, su estatus y sus relaciones de autoridad, y, finalmente, pretende socializar a los estudiantes de la universidad en los valores y creencias de sus fundadores. En términos de Hobsbawm y Ranger, todos estos aspectos remitirían al concepto de “tradición inventada” (1983: 8):

La tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica y ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. (Hobsbawm y Ranger, 1983: 8)

Las Ciencias Sociales critican la asociación unívoca o estática entre identidad y memoria. Cabe remarcar que aquella identidad escocesa exportada a la Argentina aquí no funciona del mismo modo, sino que existieron y existen negociaciones, ajustes y adaptaciones (Appadurai, 2001). Por su parte, Jelin (2004: 102-103) plantea que “... la memoria remite a la temporalidad de los fenómenos sociales, ya que está ubicada en ese lugar de cruce entre pasado, presente y futuro, en el punto donde se cruzan los ‘espacios de experiencias pasadas’ con los ‘horizontes de expectativas futuras’”.

En este punto, cabe “... reconocer el carácter construido y cambiante de los sentidos del pasado, de los silencios y olvidos históricos, así como del lugar que sociedades, ideologías, climas culturales y luchas políticas asignan a la memoria” (Jelin, 2004: 107). De ahí la necesidad de historizar la memoria”. Para Jelin (2004: 103), “Ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al “espacio de la experiencia” en un presente. El recuerdo del pasado está incorporado, pero de manera dinámica, porque las experiencias ya incorporadas pueden modificarse con el tiempo”. Jelin (2018: 15) sostiene que “el pasado ya pasó (...) Lo que cambia es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones que están (...) ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia el futuro”. Esto pone de relieve que la memoria sufre transformaciones, olvidos y va cambiando a través de la experiencia, lo que relativizaría la noción de una reactualización idéntica del pasado. Esto implica que existen procesos de significación y resignificación subjetivos por parte de los actores sociales.

2.2. “Pioneros de la educación”, “buscar la verdad” y la relación con la religión

El Comité para la difusión de los valores de UdeSA, ante la cercanía del festejo de los 25 años, organizó una charla con los “Pioneros de la Educación”, en la que un profesor dialogó sobre los orígenes de la institución con uno de los fundadores, Guillermo Murchison y con el primer rector Ing. Francisco von Wuthenau. Asistí a la charla, realizada el 6 de junio de 2013 en un aula repleta de estudiantes de diferentes carreras.

Uno de los temas abordados fue la cuestión del lema de la universidad y su vinculación con la religión. De hecho, el primer rector, en otra parte de aquella conversación, procuró darles un consejo a los estudiantes:

Hace varios años (...) me hicieron reflexionar entre la diferencia entre éxitos y frutos. *Creo que lo que un ser humano tiene que buscar en la vida es dar fruto. Si tiene éxito o no, eso se verá. Eso finalmente lo convertí en una frase que sí es mía, no sé si es mía, que es “El esfuerzo es propio, los frutos quién sabe”. O sea, uno tiene que hacer el esfuerzo, trabajar, etc., y si vienen los frutos vienen.* [cursivas agregadas]

Entonces intervino el otro fundador y le dijo al primer rector: “eso es bíblico”. Tanto el primer rector como uno de los fundadores aluden a pasajes de la Biblia. En la parábola del Sembrador (Lucas 8, 4-15, Nuevo Testamento) Jesús les explica a sus discípulos que el hombre es el que siembra, pero Dios hace germinar la semilla. La relación entre el origen étnico y religioso de los fundadores de la universidad ligado en este relato al esfuerzo resulta central para entender el proceso de elitización. Desde la llegada de la población de origen escocés a la Argentina en el siglo XIX, su identidad se encuentra fuertemente imbricada con su religión (Silveira, 2014a y 2014b). Ya el Reverendo Brown sostenía que “ser escocés implicaba ser presbiteriano y comportarse de acuerdo a ciertas pautas morales y éticas” (Silveira, 2014 a: 9).

Los hábitos morales y las regularidades religiosas identificaban a los escoceses, y debían preservarlos de la corrupción del alma y permitirles mantener y fortalecer la identidad nacional. Como congregación procuraban “una moral honorable, una observancia solemne y devota” e incluso difundir una mejor moral alrededor de ellos (Silveira, 2014a: 9). Según Silveira (2014a), la Iglesia Presbiteriana buscó convertirse en un “refugio de etnicidad” cuyo objetivo era preservar una identidad nacional

inventada y reconstruida entre los inmigrantes durante el siglo XIX⁴⁰, contrario a lo que ocurrió con la iglesia anglicana. Alrededor de la Iglesia presbiteriana se organizó la vida espiritual, social y cultural de la comunidad y se procuró preservar los valores y el pasado cultural de la madre patria. De tal modo, esta comunidad resultó particularmente prestigiosa en relación con otros grupos como los españoles o italianos (Devoto, 2002 y 2007), sobre todo si se considera que había una cierta anglofilia por parte de la sociedad local y de las elites argentinas (Silveira, 2014b: 257). Si bien ellos no se reconocen como parte una “elite”, su origen favorece a la creación de “tradiciones” que contribuyen a un proceso de elitización. Como ya quedó planteado, hasta el lugar donde se encuentra emplazada la universidad colabora performativamente a la creación de un proceso de elitización.

Para entender el significado de ser “pioneros en la educación”, hay que recordar la importancia que le otorgaron los escoceses ya desde el siglo XVIII a la educación de sus fieles para que pudiesen leer la Biblia. Tras la reforma protestante en Escocia en el siglo XVI, la Iglesia presbiteriana hizo hincapié en la educación de su congregación. El calvinismo escocés creó un sistema educativo que abarcó a la mayoría de los escoceses e incluso contó con tasas de alfabetización más altas que las de Inglaterra para 1855 (Silveira, 2014b). Los colegios controlados por la iglesia presbiteriana en Escocia ofrecían educación a los pobres y a los ricos por igual. Esta centralidad concedida a la educación se sostuvo de manera denodada con la llegada de los inmigrantes escoceses a Buenos Aires, quienes decidieron crear un colegio para su congregación en 1838, con el objeto de educar e instruir en la religión protestante. Los integrantes del Comité Directivo del colegio, desde 1838 a 1881, eran en su mayoría escoceses, aunque también hubo dos ingleses, un irlandés y dos argentinos-escoceses. Estos miembros eran en su mayoría comerciantes o estancieros, pero también había artesanos (Silveira, 2014b). Los que se pusieron al frente del colegio eran los individuos más prósperos de su comunidad (Silveira, 2014b: 345-344).

El colegio se sostuvo gracias al apoyo financiero de la población angloparlante mediante suscripciones voluntarias. Como plantea Silveira (2014b), a pesar de las vicisitudes por las que tuvo que atravesar el colegio durante el siglo XIX, logró

⁴⁰ Para profundizar sobre la migración escocesa protestante en Buenos Aires, véase Silveira (2014b) y Seiguer (2009); y acerca del contraste con los protestantes anglicanos, Seiguer (2006 y 2013).

sobrevivir y mantenerse debido al fuerte sentido de unidad y pertenencia entre los integrantes de la congregación escocesa presbiteriana. De este modo, el colegio constituyó un espacio de socialización para la segunda generación de escoceses en Buenos Aires, que les permitió recrear sus lazos comunitarios. Desde un comienzo se dieron becas a aquellos niños de la congregación que no tuvieran suficientes recursos para pagar⁴¹, pero también asistieron hijos de algunos miembros del Comité Directivo y de ingleses y escoceses destacados, más allá de algunos locales. Es probable que los hijos de las familias más acaudaladas enviaran a sus hijos a este colegio tanto por la instrucción elemental⁴² impartida como por los valores y pautas culturales de la madre patria (Silveira, 2014b: 343).

Con respecto al lema de la universidad, también hay por detrás una historia interesante. El lema “*Quaerere verum*”, que significa “buscar la verdad”, tuvo sus orígenes en 1988 en el seno del Comité Universitario de la Asociación Civil Educativa Escocesa San Andrés (ACEESA). Éste estaba compuesto por cinco miembros, entre ellos el primer Rector Fundador y Guillermo Murchison⁴³, uno de los fundadores que participó de la Charla de los pioneros y fue el encargado de elaborar la propuesta de la universidad. Decidieron buscar un lema que los diferenciara del colegio de la misma comunidad, y se presentaron varias propuestas. Uno de los miembros propuso *Quaerere verum*, y todos apoyaron este lema. Posteriormente fue aprobado por la Comisión Directiva de ACEESA. Sin embargo, en el 2001 el lema original (*Quaerere verum*) de la universidad fue cambiado por la Comisión Directiva de ACEESA por *Sic Itur ad Astra*, a efectos de unificarlo con el de la escuela, y a su vez se diseñó un nuevo escudo⁴⁴.

El lema *Sic itur ad astra*, que significa “así se va a las estrellas”, fue tomado de la *Eneida*, libro IX, verso 641, de Virgilio. Este lema, llevado desde su fundación por el colegio de la misma comunidad, posee una explicación religiosa y espiritual que refiere

⁴¹ Para 1880 asistían al colegio tan solo 40 niños, de los cuales un tercio estaban becados. La matrícula descendió a partir de 1844 producto del decreto de la provincia de Buenos Aires que estableció la necesidad de renovar el permiso para funcionar anualmente, se prohibió que los extranjeros educaran a los nativos y que los protestantes instruyeran a niños católicos (Silveira, 2014b).

⁴² Incluía lectura, escritura y aritmética, más allá del inglés.

⁴³ Al momento de escribir el artículo en la revista San Andrés, era Vocal Titular del Consejo de Administración de la Fundación Universidad de San Andrés (FUDESA).

⁴⁴ Información extraída de una nota de uno de los fundadores de la universidad publicada en la Revista + San Andrés, año 4, N° 2, de marzo 2013, p. 4.

al camino de Santiago de Compostela, donde yace Santiago el mayor, punto de referencia de la Cristiandad. Según la página web del colegio San Andrés, “Compostela ha atraído a caminantes que desde todos los puntos del planeta han querido seguir la ruta de las estrellas (*sic itur ad astra*), ésa que señala la Vía Láctea, para ganar el perdón de sus culpas”⁴⁵.

Al crearse la Fundación Universidad de San Andrés (FUDESA) que reemplazó a ACEESA en el gobierno y gerenciamiento de la universidad, en junio de 2010 el Consejo de Fundación de la universidad decidió retomar el lema original y lo implementó nuevamente en el 2011. Con el retorno al lema original se expresaron distintas versiones sobre su significado. En la revista de la universidad, dos profesores escribieron sobre lo que entendían por el lema. Uno de ellos, Ernesto Gore, asociado al departamento académico de Administración, señaló que “Las universidades son organizaciones dedicadas a la búsqueda sistemática de la verdad”.

Una universidad se convierte realmente en tal cuando ha tomado la decisión colectiva de buscar la verdad en cada una de sus actividades y de transmitir esa actitud a las nuevas generaciones, de alumnos, de docentes y a cada uno de los miembros de su red como un legado precioso: “Duda de lo que ya sabes, busca la verdad”. Dejar el “*sic itur ad astra*” para volver al “*quaerere verum*” puede ser visto como un gran cambio, o simplemente como otra forma de recordar nuestra tarea. Buscar la verdad es la forma que las universidades tienen para alcanzar las estrellas. (Dr. Ernesto Gore en Revista + San Andrés, n°7, 2011: 14)

Este profesor también aludió a las palabras del rector fundador: “solamente una persona libre está en condiciones de buscar la verdad. Y la libertad no solamente suele ser incómoda, también puede ser peligrosa, exige soltar ataduras externas, pero también aflojar ataduras internas, que suelen ser las más difíciles”.

Otra profesora, Silvia Ramírez Gelbes, Doctora en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y directora de la orientación en Comunicación y profesora principal, sostuvo que la frase latina *Quaerere verum* está formada por el verbo *quaero*, ‘buscar’, y el sustantivo *verum*, ‘verdad’, con función de objeto. Esta frase está relacionada con un segmento de las Disputas de Tusculano de Cicerón (Libro Segundo, 55):

⁴⁵ Los protestantes presbiterianos comparten con el cristianismo la Biblia (Viejo y Nuevo Testamento). La diferencia central es que no creen en la intermediación entre los fieles y Dios; la relación es directa. Poseen el Bautismo y la Santa Cena como rituales, pero no hay transustanciación del pan y vino en cuerpo y sangre de Cristo como ocurre en el catolicismo, sino consustanciación.

Hay en efecto algunas similitudes entre el alma y el cuerpo. Así como la carga, que es llevada fácilmente por los músculos en tensión, aplasta los músculos relajados, el espíritu, que soporta lo pesado con su voluntad, no sería capaz ni de levantarse a sí mismo si fuera atacado por la indolencia. Para buscar la verdad, en todos los deberes, es necesario aplicar el esfuerzo; este es como el único centinela del deber. (...) Las palabras de Cicerón parecen destinadas al lema de una universidad. Porque en la universidad, qué estudiante lo duda, el deber –el deber de estudiar, de trabajar, de llegar a la meta– siempre resulta vinculado con el esfuerzo. Pero no solo eso: la expresión que usa Cicerón para “esfuerzo” es *contentio*, término que se relaciona con “contienda”. Así, Cicerón parece referirse a un mundo en el que es necesario competir para hacerse un lugar, esforzarse para destacarse del resto; luchar para acceder a alguna forma de poder. (Dra. Silvia Ramírez Gelbes en Revista + San Andrés, n°7, 2011: 15)

A su vez, esta profesora plantea que prefiere pensar esa competencia en el sentido del conocimiento en acción en todos los ámbitos de la vida: lo personal y lo social, el individuo que se realiza en el equipo. Cree que buscar la verdad en una universidad debe asociarse al estudio, a los logros y también al compañerismo: “no se me ocurre otro modo de entender el triunfo que no sea entre todos y con entusiasmo. (...) *Quaerere verum* es, en definitiva, buscar o, más aún, querer la verdad. Y, permítanme agregarlo (...), con un horizonte de bien común” (Revista + San Andrés, n°7, 2011: 15).

En la charla de los pioneros, el primer rector fundador planteó que “la virtud más difícil es la coherencia entre los dichos y los hechos”. Sostuvo que cuando tuvieron que elegir el lema pensaron en *Quaerere verum*. En este sentido dijo: “... ya que la enorme ventaja que posee es que cuando alguno de ustedes —sea profesor, alumno o personal de apoyo— considere que nosotros estamos entrando en contradicción con lo que decimos, inmediatamente viene la referencia al lema”. Asimismo, recordó:

...cuando uno quiere llevar adelante un proyecto ambicioso como es éste, efectivamente, los principios son poderosísimos, porque son lo que a uno más le pone los límites. Y es en los límites donde uno desarrolla la creatividad. Esto ténganlo presente, son los límites los que obligan a desarrollar la creatividad.

Como se aprecia en el lema de la universidad, el primer rector destaca los principios y los valores: verdad, virtud y creatividad. Por su parte, uno de los fundadores, apela a la religión y a Jesús para explicar el porqué del lema: “La búsqueda de la verdad. Jesús es la verdad”.

Esta universidad, como ustedes saben, parte de la [Asociación], que a su vez parte de una iglesia, y en los estatutos de esta universidad, en el artículo 3° dice que se va a impartir la verdad de acuerdo a las Sagradas Escrituras. En las Sagradas Escrituras, la verdad es una persona. Nosotros muchas veces pensamos que la verdad es una cosa. Este pizarrón es verde, ¿es una verdad? Bueno, a mí me parece que es un poquito verde azul, es púrpura, no sé... No pensamos en que una persona

es la verdad. Y Jesús es el único que dijo: “Yo soy la verdad”. Muchas personas tienen distintas opiniones sobre quién es Jesús, y si tienen o no una relación con Jesús. Pero todo el mundo está de acuerdo con sus enseñanzas, todo el mundo está de acuerdo que su estilo de liderar, porque era un líder de servicio, él servía, no lideraba, servía... Así que la verdad, nuestro lema, tiene un significado muy importante. Inclusive, no sé si ustedes leen esa Revista (...), esa que anda por ahí, yo escribí últimamente una notita ahí sobre los orígenes de *Quaerere verum*. Significa distintas cosas para distintas personas, pero para la Institución, con la herencia que tenemos en las Sagradas Escrituras, la palabra “verdad” es nuestra relación con Dios.

En la Biblia, el Evangelio de Juan dice: “Jesús le dijo: ‘yo soy el camino, la verdad y la vida...’” (Juan, Capítulo 14, versículo 6, Nuevo Testamento, Biblia). En Juan, Capítulo 8, versículo 32 dice: “y conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres”.

Cabe aclarar que, si bien la universidad se manifiesta laica, es decir, que no se imparten materias como teología y que en su concepción destaca la pluralidad de religiones y de ideas, no se puede soslayar la presencia y el rol de la Iglesia Presbiteriana y de la fe protestante de alguno de sus fundadores. En este sentido, San Andrés es parte de una “comunidad”, así la denominan ellos, en la que la Iglesia Presbiteriana⁴⁶ ha ocupado un rol fundamental a lo largo de su historia. El protestantismo ha tenido diferentes variantes en Europa, pero ha calado hondo sobre todo en Escocia. Los valores de los fundadores de la universidad tienen su raigambre en el “*ethos* protestante”, en el cual se destaca sobre todo el esfuerzo, el trabajo, la austeridad y la ascesis como filosofía del desprendimiento y del esfuerzo para alcanzar la virtud y la sabiduría. Uno podría preguntarse por qué estos valores resultan elitistas en la Argentina. Una posible respuesta sería que los miembros de la comunidad escocesa, ante cada obstáculo que debieron enfrentar a su llegada, lo tomaron como una prueba que lograron vencer con éxito gracias a la fe en Dios. Su fortaleza de espíritu les permitió salir airoso. Esto está relacionado con la idea de que eran el pueblo

⁴⁶ Está basada en el pensamiento de Calvino. La Reforma, que se originó en una primera etapa en 1517 con Martín Lutero; continuó, en una segunda etapa, con Juan Calvino en Suiza, y llegó a Escocia de la mano de Juan Knox —discípulo directo en Ginebra de Calvino—, en 1559. Knox y sus colaboradores se ocuparon de organizar la Iglesia Reformada de Escocia, que tomó una forma de gobierno que posteriormente sería conocida como presbiterianismo (Mardones, 1999). El Ministro —Presbítero Maestro—, los Ancianos —Presbíteros Gobernantes—, la Confesión Escocesa, en principio, y luego la de Westminster fueron los pilares sobre los que Knox construyó la iglesia. Y así Escocia se transformó en un país reformado. La Iglesia Presbiteriana (1829), la Escuela (1838) y la Universidad (1988), son producto de la misión y del espíritu de misión de esos hombres y mujeres. Información extraída de la página web de la Iglesia Presbiteriana que lleva el nombre de la universidad.

predestinado por Dios y la superación de los obstáculos era prueba de ello (Silveira, 2014a).

Por su parte, el primer rector señaló que, más allá de la identidad religiosa definida que uno pueda o no poseer, el lema debe entenderse en el contexto universitario.

... en un ambiente universitario, las cosas hay que manejarlas de acuerdo a las reglas de juego de un ambiente académico. Y en un ambiente académico, lo que valen son los argumentos, primero. Y segundo, yo diría, un modo, un estilo, una manera. Entonces, no es un tema de opiniones, es un tema de argumentos. Esto es bastante importante, porque en Argentina la verdad es que somos campeones de las opiniones.

En esta reflexión el primer rector enfatiza la importancia de la utilización de los argumentos en el ámbito académico y universitario, y en las formas o estilos de hablar, por sobre la creencia religiosa que se evidencia en el discurso del fundador. Si se comparan los dos lemas, ambos relativos a la religión, el cambio institucional de la universidad deviene en otro regreso a los orígenes y, a la vez, en un nuevo modo de distinguirse, en este caso, del colegio de la misma comunidad. En el relato del primer rector parecería que la búsqueda de la verdad está más relacionada con la argumentación académica que el hecho de la peregrinación religiosa, a la que alude el otro lema.

2.3. El “desafío” de una propuesta educativa “quijotesca”

En la charla con los “Pioneros de la Educación”, ambos oradores contaron cómo surgió la idea de crear la universidad y cuáles son los valores que ella busca transmitir. Uno de los fundadores, Guillermo Murchison, relató cómo fue su participación:

Yo me acuerdo que a principios de la década del 80 inclusive hicimos un breve análisis, discutimos la posibilidad de abrir una universidad para utilizar el colegio de noche; era una idea que se descartó bastante rápidamente. Y fue en marzo del año 1985 que el que era presidente de (...) [la Asociación] en ese momento se me acercó, almorzamos juntos y dijo: “¿Por qué no estudiás un poquito la idea de desarrollar o abrir una universidad?”. Vaya la pregunta, ¿no? Y yo, siendo medio inocente, dije: “Me gusta, quisiera profundizar este tema”. Me dediqué varios meses. Les aclaro que yo no asistí a la universidad en Argentina. Yo cuando terminé el colegio en el año 59, mi padre en esa época... hacíamos lo que nos decían los padres, no como ustedes que simplemente hacen lo que quieren. Pero en

esa época me dijo: “Andate a Montreal, a McGill⁴⁷ y estudiá algo que sea tipo Administración de Empresas”, que tampoco sabía de qué se trataba y tampoco sabía el frío... (si van, vayan en el verano). Pero me aguanté varios inviernos inaguantables, pero igual... no sé si aprendí mucho tampoco, creo. Me acuerdo que el rector, cuando terminamos la universidad, nos dijo: “Seguramente la mitad de lo que ustedes han aprendido se habrán olvidado y la otra mitad ya son cosas obsoletas. Así que espero que por lo menos hayan aprendido a pensar”. Les digo esto porque tiene mucho que ver con la fundación de esta universidad. Yo cuando fui al exterior estuve 6 o 7 años afuera. Me fui en el 59 y volví en el 66. Me costó mucho reinsertarme en la Argentina. Estaba acostumbrado a hablar en inglés y algo de francés estando en Montreal. Muchos de mis amigos por la época que vivía la Argentina habían emigrado, pero volví a la Argentina; ya había perdido mis amistades del colegio, habíamos tenido experiencias de vida muy distintas. Me costó mucho volver a integrarme nuevamente a la cultura de la Argentina. Ya de entrada pensé que era una mala idea que los chicos secundarios vayan a estudiar en una universidad de grado en el exterior.

La narrativa del fundador manifiesta que el interés por pensar una propuesta de educación superior surge en parte por una experiencia personal de desarraigo que se generó a partir de tener que ir a estudiar al exterior, lejos de su familia y de sus amigos, y las dificultades que tuvo que enfrentar cuando regresó al país para integrarse nuevamente. Si bien el fundador, por haber estudiado afuera, no conocía en detalle el sistema universitario argentino, a pedido del Consejo decidió llevar a cabo un trabajo de indagación sobre la oferta de educación superior disponible en ese momento en la Argentina. Realizó un diagnóstico de la situación de las universidades y las comparó con su experiencia personal de estudio en una universidad de Canadá.

De este modo, el modelo anglosajón fue tenido en cuenta para comparar a las universidades argentinas. Además, destacó que “tuvo mucho que ver con la fundación el aprender a pensar”. Con esto plantea que, más allá de los contenidos específicos que se puedan aprender en la universidad, lo importante es adquirir la capacidad de pensar. Pero ¿qué significa “aprender a pensar” y cómo se logra? Por las experiencias que he tenido en las clases, infiero que se trata de la capacidad de argumentación fomentada y la interacción constante entre el profesor y los estudiantes, pero también se refiere a un modo de pensar como líderes o futuros tomadores de decisiones, es decir, pensar en el marco de relaciones de poder en las cuales estos estudiantes serán protagonistas.

⁴⁷ Universidad ubicada en la ciudad de Montreal, Quebec, Canadá. Posee más de 11 facultades y 400 programas.

Una vez realizada la investigación, el fundador hizo una pesquisa sobre los alumnos del colegio de la Asociación de la que es miembro, consultando cuál era el interés en ir a estudiar afuera, y además mantuvo conversaciones con rectores de otras universidades para entender el funcionamiento del sistema universitario argentino de aquel momento. En sus indagaciones encontró diferencias al considerar el modelo anglosajón y lo que sucedía en las universidades argentinas, en cuanto a la duración de la cursada, las formas de enseñanza, la dedicación horaria *full time* y la investigación de los profesores, más allá del dictado de las clases. Éstas podrían pensarse como las características formales y los contenidos de los valores morales (Balbi, 2007) de esta universidad⁴⁸. Además, entendió que no podía faltar una biblioteca para ir a leer y una confitería para ir a discutir las ideas. Estos dos lugares han tenido —y aún tienen— una significación importante entre los estudiantes, tal como evidencia el enojo de la presidenta del centro de estudiantes ante el cierre de estos dos espacios. El fundador con respecto a la experiencia universitaria sostuvo:

La verdad que me llevé mucha sorpresa. Yo cuando fui a la universidad, todos los alumnos que estaban conmigo eran de dedicación completa a los estudios. Y en las universidades en las que estuve aquí todos iban de noche, iban por dos horas. Segundo, todos los profesores iban o daban clases ellos o sus asistentes, pero también muy pocos eran de dedicación exclusiva. Tercero, encontré que no había nada de investigación en las universidades, o muy poco. Cuarto, me sorprendió que los estudiantes en general estudiaban de las notas de los alumnos del año anterior. Compraban las fotocopias... Es decir, ni sabían a dónde quedaba la biblioteca de la universidad. Bueno, ahí, con todo esto se me pararon un poco los pelos. (Guillermo Murchison, en la entrevista a los fundadores)

Por su parte, el primer rector-fundador contó cómo se fue enterando del proyecto y los desafíos que implicaba cuando decidió presentarse como candidato al cargo: “El proyecto me parecía muy atractivo, sumamente desafiante, ‘quijotesco’, diría yo...”. ¿Cuáles fueron las adversidades o “los molinos de viento” que debieron enfrentar? El primer rector planteó que había muchas incógnitas o preguntas sobre qué podía llegar a

⁴⁸ Una posible comprensión de los valores es la desarrollada por Balbi (2007: 75), desde un punto de vista etnográfico. Según este autor, se precisan tres condiciones para el análisis de los valores morales. En primer lugar, “dar cuenta de las características formales y los contenidos de los valores morales en función de instituciones, relaciones sociales y procesos sociales específicos”. En segundo lugar, “dar cuenta del comportamiento de los actores entendiendo que éste es el producto inescindible de las constricciones morales que pesan sobre ellos y sus intereses, objetivos, aspiraciones, planes, etc., dado que todos estos valores tienden a superponerse y aun identificarse en el plano subjetivo”. En tercer lugar, “restar importancia analítica al hecho de que no podemos distinguir en qué medida un determinado comportamiento es función de ciertos valores morales, sin que ello suponga privarnos de juzgar desde ese punto de vista el comportamiento de los actores en el curso del análisis etnográfico”.

pasar con la propuesta. Esto implicaba entender la reacción de los distintos actores involucrados teniendo en cuenta las novedades que presentaba el proyecto educativo. A continuación, detallo en palabras del primer rector los desafíos que tenían por delante:

Cómo iban a reaccionar, empezamos por los profesores. Efectivamente la manera habitual acá de un profesor en la universidad es muy distinta a lo que uno observa en otros países y, por lo tanto, uno se preguntaba: “Bueno, ¿lograremos profesores que quieran embarcarse con una mayor dedicación y, yo diría, con más compromiso?”. Esa era la primera pregunta. Y la segunda pregunta: “¿Y las familias cómo van a reaccionar?”, esencialmente cómo van a reaccionar frente al arancel, que en ese momento lo fijamos en tres veces al de la Universidad de Belgrano. Tercero era cómo iban a reaccionar los alumnos ante un cambio drástico de las reglas de juego, que son las reglas de juego que, bueno, que usted habrá tenido en McGill y yo en München. O sea, bueno, hay una sola fecha de examen... las materias se rinden a medida que se cursan... todo lo que vieron. Promedios, quedar afuera... bueno, todas estas cosas. El tema de que fuera bilingüe, la idea de que si viene un profesor y dicta un curso en inglés, el alumno lo tendrá que escuchar en inglés. ¿Cómo iba a ser la reacción, por lo tanto, de los alumnos frente a esto?

Entre las innovaciones que pretendían incorporar se destacaron normas y reglas diferentes en relación con otras universidades argentinas, en especial, en cuanto al régimen de evaluación y aprobación de materias: un solo examen, rendir materias en la medida que cursaban, el dictado en inglés, el mantenimiento de determinado promedio y cierto rendimiento académico esperado para permanecer en la universidad. En estas “reglas” también se ven los contenidos de los valores morales: exigencia, esfuerzo, tradición anglosajona. Otra característica particular es la implementación de un examen de ingreso eliminatorio que, según el relato del primer rector, resultaba novedoso en el contexto universitario argentino, y, en particular, en las universidades privadas. San Andrés implementó un examen de ingreso que consta de dos instancias: Escritura y Análisis de caso. Este tema es desarrollado con mayor detalle en el capítulo 5. Si bien otras universidades privadas poseen un examen de admisión, no es eliminatorio sino nivelador (Macedo, 2012). A su vez, el rector aclaró que la propuesta educativa era distinta a la de la UBA y que tenían temor de que no fuera aceptada por el Ministerio de Educación.

Teniendo en cuenta las condiciones de la vida universitaria nacional al momento de la fundación de esta universidad, los relatos sugieren ciertas líneas para preguntarse sobre qué es lo que ellos entienden por “contracultural” o “quijotesco”. ¿Una cursada extendida con características espaciales delimitadas? ¿Profesores con una dedicación

exclusiva y un “compromiso” para con su labor? ¿La importación de las “reglas de juego” de universidades del *Ivy league*⁴⁹ de Estados Unidos o de Inglaterra? ¿La fijación de una elevada cuota que triplicaba una de la más alta del país en aquel entonces? Según los estudios sobre educación, muchas de estas características podrían asimilarse al modelo de las elites ya que reúnen ciertos rasgos que procuran una socialización de distinción en relación con otras universidades, no sólo por la intensidad de la cursada, sino también por el espacio físico y social que comparten en un campus aislado, por la variedad de actividades que se les ofrecen y por las reglas de admisión y permanencia que remiten a lo exclusivo.

Las dudas o preguntas se fueron respondiendo cuando se comenzó con la inscripción de estudiantes, a pesar de no contar aún con la autorización del Ministerio. En general, la mayoría de las universidades privadas comienzan a funcionar sin el aval del Ministerio y, por ende, las primeras cohortes se gradúan con un título que carece de validez. Mientras, se lleva a cabo todo el procedimiento administrativo ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para tener el aval del Ministerio de Educación. Esto trae aparejado que muchas veces la fecha de fundación de la universidad no coincide con la fecha en la que se le otorga el reconocimiento oficial, como efectivamente sucedió en este caso.

Hasta el 2017 la propuesta educativa de esta universidad incluye once carreras de grado⁵⁰, en las que predominan las Ciencias Sociales, con distintas orientaciones⁵¹ y numerosos posgrados⁵². En relación con otras universidades privadas y públicas de la Argentina, presenta ciertas especificidades que la distinguen del resto. Ofrece una propuesta académica centrada en los *liberal arts college*⁵³ del mundo anglosajón y

⁴⁹ Para profundizar, véase Karabel (2005).

⁵⁰ Abogacía, Administración de Empresas, Ciencia Política, Ciencias de la Educación, Comunicación, Contador Público, Diseño, Economía, Finanzas, Humanidades y Relaciones Internacionales.

⁵¹ Entre ellas: Marketing y Comunicación, Recursos Humanos, Política y Filosofía, Política y Sociedad, Gestión del Sector Público, Estudios Internacionales, Comunicación y Medios, Comunicación y Política, Comunicación y Sociedad, Derecho Público, Derecho Privado, Economía, Educación y Gestión del Conocimiento, Humanidades.

⁵² Tanto Doctorados como maestrías en las siguientes áreas: en Management y Negocios, en Ciencias Sociales, en Derecho, en Educación, en Economía y en Periodismo.

⁵³ Hace referencia al cultivo de los hombres libres en oposición a las artes serviles. Estos estudios tienen como propósito ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales antes que destrezas profesionales u ocupacionales especializadas (Arntsen, 2010: 20). Las siete artes liberales de la

brinda una formación integral que combina las materias específicas con un ciclo de fundamentos, que son materias comunes a todas las carreras (Literatura, Introducción a la apreciación artística, Derecho, Ecología, Administración, Filosofía, Historia, entre otras). La introducción de asignaturas procedentes de todas las ramas académicas, desde arte y humanidades hasta ciencias e idiomas, permite desarrollar aptitudes escritas, verbales y de razonamiento del estudiante.

El ciclo de fundamentos lleva a que apenas ingresan los estudiantes construyan lazos sociales sin importar la carrera que eligieron estudiar, por tener la posibilidad de compartir materias, aunque existen distintas comisiones por cada una de ellas. Si bien es cierto que luego pueden establecer relaciones más estrechas con los que siguen cursando la misma carrera, hay una mayor integración entre todos y se conocen más entre sí. Una estudiante de Economía, que recibe beca por mérito, me comentó que mientras ella ayudaba a alguna de sus compañeras que estudian otras carreras en materias como matemáticas, las otras la ayudaban a ella con filosofía e historia, según la afinidad disciplinar y las facilidades que poseen.

El profesor Alberto Bellucci, de la materia Introducción a la Apreciación artística que forma parte del ciclo de fundamentos, y que pone en evidencia la intención de una formación integral de los *liberal art college*, en su discurso de despedida dijo lo siguiente:

A lo largo de estos veintitrés años han pasado por nuestras garras más de 3.500 alumnos en camino hacia sus respectivas licenciaturas, todas ellas bien alejadas de las elucubraciones artísticas. Por eso mi objetivo didáctico consistió en desplegar ante los cursantes (...) una panoplia de artes combinadas, algo así como una apertura de ventanas múltiples capaz de “resfriarlos de arte”; resfrío del que podrían curarse con el tiempo o con el que quedarían felizmente constipados para siempre. (...) Privilegiamos el contacto directo con la obra y los creadores. Muchas de las mañanas completas de los jueves (...) fueron usadas para recorrer y fotografiar espacios abiertos, monumentos y arquitecturas, adentrarse en las profundidades del Colón y descubrir las entrañas del espectáculo, asistir a ensayos orquestales, recibir en el aula a actores, directores de cine, compositores e intérpretes musicales o visitar museos de arte y talleres de pintores (...) y escultores (...), dialogando mano a mano con los alumnos en medio de sus obras. (Bellucci, 2016)

antigüedad comprendían a dos grupos de estudio: el *trivium* y el *quadrivium*. El primero agrupa a las disciplinas literarias relacionadas con la elocuencia como la gramática, la dialéctica y la retórica. El segundo refiere a las disciplinas científicas relacionadas con las matemáticas: aritmética, geometría, astronomía y música (Arntsen, 2010: 20-21).

Este profesor, ya jubilado, escribió un libro en el que cuenta otras anécdotas de lo vivido con los estudiantes durante todos esos años de trabajo: “... la universidad nació en 1989, amenazada por la inestabilidad política y acunada por el tembladeral de la hiperinflación”. Asimismo, se refirió al “desafío” que él asumió, ya que “... si bien las artes del ojo y del oído —dibujo, pintura, música y teatro— habían sido mi *hobby* personal y las había integrado en mis clases sobre arquitectura, nunca las imaginé como (...) una actividad académica universitaria de alta gama...” (Bellucci, 2016).

El énfasis en la formación integral y, en particular, en las humanidades en un momento histórico en que están prácticamente marginadas o han perdido valor alude a la imagen del *gentleman* (Plumb, 1973) y a la distinción que se busca promover a partir de esta formación. En este sentido, la universidad cuenta con un cuerpo de profesores de reconocida trayectoria académica y que, en la mayoría de los casos, han realizado sus especializaciones o doctorados en el exterior; un 40% de los profesores tienen dedicación exclusiva como docente e investigador⁵⁴. Otra característica distintiva al respecto es que posee una vasta oferta extracurricular, que incluye conferencias y charlas con referentes de distintas áreas, actividades deportivas (fútbol, básquet, rugby, tenis, golf, arquería) y de recreación (pintura, tango, coro, ajedrez, círculo de lecturas bíblicas).

Volviendo al tema del origen, más allá de las singularidades de la propuesta educativa, también vale la pena detenerse en la cuestión del territorio en el que se emplazaría la universidad. En la charla con los pioneros, cuando se le preguntó a uno de los fundadores por la búsqueda del lugar para construir el campus, él respondió, al principio, con una clara cuestión valorativa: “Para nosotros la universidad no son los edificios ni el campus, para nosotros la universidad son los profesores y, como consecuencia, los alumnos. Cualquiera puede construir edificios, pero conseguir los profesores, los integrantes, es lo único importante de la universidad”.

Según la narrativa de uno de los primeros fundadores, la historia de la búsqueda del terreno es contada como si fuese una hazaña que involucra a dos hombres valerosos subidos a una avioneta en procura de un espacio adecuado para fundar la universidad. ¿Acaso dioses? ¿Dos hombres desde arriba buscando un terreno para los de arriba? En

⁵⁴ Datos extraídos de la página *web* de la universidad.

esta búsqueda también interviene una práctica deportiva o de ocio de distinción: la posesión y el manejo de una avioneta personal, en sintonía con otros deportes de elite.

La búsqueda del terreno, bueno, la verdad que buscamos por todos lados. Uno de los terrenos que teníamos en vista es el que ahora compró la Asociación para trasladar el colegio. Pero en esa época yo tenía una avioneta y uno de los fundadores, que es un hombre de mucho coraje, se subió a la avioneta conmigo y volábamos por arriba, buscando terrenos. Vimos este terreno de arriba y él fue el que verdaderamente empujó... Yo creía que estaba fuera del lugar. Y la idea de este terreno es que acá tenemos creo 7 hectáreas; teníamos esperanzas de conseguir el terreno que está allá al final, que llega al río. En esa época el terreno era de la Provincia de Buenos Aires, lamentablemente se lo transfirieron a la Municipalidad. Y la idea del [primer rector] siempre fue —y creo que es una idea pendiente— tomar algunos terrenos en las islas, del otro lado de Luján, para campo de deporte, etcétera, mirando al futuro más lejano.

Si bien la versión de uno de los fundadores plantea que estaban buscando el terreno en una avioneta, en la historia de la universidad, al cumplirse los 25 años, se expresa que “luego de una intensa búsqueda (...) las actuales tierras de la Universidad fueron encontradas casi por azar por uno de los miembros del Board quien, visitando a un amigo de la zona, vio el predio anegado y abandonado”. Una de las versiones plantea una búsqueda premeditada, mientras que la otra sostiene que fue producto del azar. En la primera se focaliza en la cuestión de la hazaña personal y no tanto en las tratativas comerciales o negociaciones que tuvieron que llevarse a cabo. En ningún momento se hace referencia al costo del terreno o quiénes colaboraron para la compra. Esta elisión del dinero puede aludir a la sobriedad y a la austeridad⁵⁵. Ahora bien, sin embargo, no implica que no se haya tenido que realizar una negociación y un pago. Otra posible interpretación es que no deseaban que su gesta quedase opacada por la mención al dinero y a quienes colaboraron monetariamente para que se pudiera realizar la compra.

En definitiva, todas las narrativas aluden a la “aventura” y a los “desafíos” que debían encarar. El ejemplo de la compra del terreno es sólo otro hito atravesado por este *ethos* de los pioneros que repiten en el presente y en singular las gestas pretéritas de su comunidad de origen. En este sentido, se puede establecer una relación con los valores

⁵⁵ Gessaghi (2016), en su etnografía sobre las clases altas, plantea que las familias tradicionales se caracterizan por la sobriedad y austeridad y no se refieren al dinero. En el mismo sentido, pero en otra etnografía, Vázquez Mazzini (2015) menciona a la austeridad y a la sobriedad como rasgos característicos de un grupo social particular que son los profesionales que realizan un curso de negocios en una universidad privada del AMBA. Según esta autora, más allá de aludir o no al dinero, la sobriedad y la austeridad también se observan en la forma de vestirse y de comportarse.

del grupo de inmigrantes que llegó a la Argentina en el siglo XIX: la aventura, el viaje, la curiosidad, el valor. Son “Quijotes” en búsqueda de su propia aventura, curiosos y ávidos de nuevos desafíos: en este caso el de fundar una universidad.

Cuando se le preguntó a uno de los fundadores el rol que debería tener la universidad en el futuro, al recordar lo que los impulsó a trabajar en su creación, éste dijo:

Creo que mirando al futuro podríamos hacer más para aportar ideas al quehacer nacional. Yo creo que a veces nos mantenemos muy adentro de la universidad, y yo creo que si uno lee la historia de muchos países, por ejemplo, la época de la renovación en Escocia... Escocia pasó de ser uno de los países más pobres del mundo a uno de los más ricos, y todo eso empezó en la Universidad de Edimburgo, empezó con gente como Adam Smith, que ustedes lo conocen, con muchos académicos y estudiantes que aportaron ideas al quehacer nacional. Así que, quién sabe, nos falta una palabra o una contribución mayor al debate nacional. Pero igual creo que lo importante es que mantengamos los principios de nuestra herencia.

Para pensar el futuro, el fundador se remonta nuevamente a sus raíces y menciona a Escocia y su posterior desarrollo: de la pobreza a la riqueza. Esta valoración de las raíces escocesas, o de la “herencia”, le aporta un plus a su experiencia fuera de su tierra natal. Entiende que es necesario un mayor involucramiento de la universidad con el desarrollo nacional de la Argentina. Para ello, recurre a la figura de Adam Smith, autor escocés del libro *La riqueza de las naciones*⁵⁶, y a las contribuciones que, según entiende, este académico realizó para aquel país.

2.4. Becas: “elitismo” y el contrapeso necesario

Otra característica del modelo anglosajón que se buscó implementar en esta universidad radica en el otorgamiento de becas y en la necesidad de contar con donantes para que este sistema pueda funcionar, un tema tratado en detalle en el siguiente apartado de este capítulo. El primer rector planteó que no había una tradición en el sistema universitario argentino de donaciones y que no se sabía si esto iba a ser bien recibido en la sociedad y si iban a lograr incentivar donaciones: “... de entrada se sabía que necesariamente una proporción no menor de los estudiantes tenían que ser becarios. ¿Esto cómo se financia? Entonces viene todo el tema del financiamiento de las becas y el financiamiento de las

⁵⁶ Adam Smith, representante del liberalismo económico, publicó en 1776 este libro en el que sostiene el libre juego de la oferta y la demanda y la menor intervención del Estado. “La mano invisible”, el mercado que todo lo regula a través de la oferta y la demanda.

obras civiles”. La convivencia de estudiantes de familias de altos ingresos con estudiantes de familias menos favorecidas llevó a una pregunta en la charla dirigida hacia el primer rector: ¿cómo se maneja la relación entre el elitismo y al mismo tiempo dar becas? La respuesta fue la siguiente:

En mi opinión, la clase dirigente se forma en la universidad. El 95% de los dirigentes pasaron por los claustros universitarios y, agrego entre paréntesis, que el principal problema que tiene la Argentina es que la universidad no forma a la clase dirigente. Así que, desde siempre, me pareció que debiera ser un objetivo muy explícito del sistema universitario formar la gente que toma decisiones que influyen a muchas otras personas. Ahora, ese tipo de personas, futuros dirigentes, pueden venir de muchos lugares distintos.⁵⁷

Según el relato del primer rector, la convivencia de estudiantes de diferentes orígenes sociales, “de otros contextos”, “de otros lugares” sería “el contrapeso absolutamente necesario” que permitiría enriquecer al conjunto y motivaría a los hijos de las familias “acomodadas”: “Yo cuando me decían que el proyecto de la universidad era elitista, me entraba por una oreja y me salía por la otra”.

En el siglo XIX y principios del XX, Pareto, Mosca, Michels, Lasswell y Mills utilizan el término “elite” con sentidos diversos; sin embargo, todos coinciden en que la posesión del poder es factible gracias a las posiciones claves que se ocupan en la estructura social, es decir, las posiciones más altas en la economía, en el gobierno, en los ámbitos militares, políticos, religiosos, comunicacionales, educativos y profesionales (Lipset & Solari, 1969). En especial, Mosca y Pareto, ambos desde la Ciencia Política, plantean que el poder social e institucional es mantenido por una pequeña minoría. La elite gobernante ocupa posiciones de poder porque es legitimada por el resto de la sociedad como poseedora de cualidades y talentos que la constituyen (Pareto, 1968).

El primer rector aclaró que no le preocupaba que tildaran de elitista a la universidad, y que la proporción de becados fue creciendo con el tiempo. Ellos se preocuparon por “vender un proyecto”, en sus propias palabras, y conseguir fondos para las becas. El coordinador le preguntó al otro fundador si estaba de acuerdo con la

⁵⁷ Existen numerosos estudios relativos a la formación superior de la clase dirigente o de quienes son los que conforman la clase dominante, sobre todo en Francia (Charle, 1994; Bourdieu, 2013; Bourdieu y Passeron, 2010; Dubet, 2005; Pasquali, 2010 y 2014 y Van Zanten, 2009 y 2015,) y en Estados Unidos (Brown, Lauder & Sung, 2015; Deresiewicz, 2014; Karabel, 2005; Khan, 2011 y 2012a y Swartz, 2008). Sin embargo, en Argentina hay pocos estudios que se dediquen a abordar la formación superior de la clase dirigente o de los sectores de altos ingresos (Gessaghi, 2016 y Fuentes, 2015).

respuesta del primer rector sobre la relación entre elitismo y dar becas, a lo que respondió lo siguiente: “Concuerdo. La verdad que hicimos una cosa elitista, pero elitista desde el punto de vista intelectual, académico, en valores (...), lo que piensan otras personas que es elitista no nos molestó mayormente”.

Tanto el primer rector como uno de los fundadores realizan una interpretación particular de lo que significa ser “elitista”. Refieren a “elite” en términos intelectual, académico, en valores y en el sentido de ser un grupo pequeño que se guía por ciertos principios y que busca la excelencia académica. En la Argentina, la posibilidad de que la universidad sea considerada elitista suele implicar un sentido peyorativo, al entender que la tradición del sistema educativo argentino brega por una educación libre, laica y gratuita y, en especial, que desde la Reforma universitaria⁵⁸ de 1918 se busca la inclusión de los distintos sectores sociales y acabar con el dominio de unos pocos incentivando una educación superior pública.

Cuando se le preguntó al otro fundador sobre la iniciativa de crear la universidad, dijo lo siguiente:

Mi hija estuvo en la primera promoción, creo que esa promoción de pioneros estaba muy consciente de que esto era algo distinto, que esto no era otra universidad más, esto era un proyecto muy distinto. Me acuerdo una vez que un chico se copió, me lo contó mi hija después, se juntaron todos los alumnos y dijeron: “no, esto nosotros lo tenemos que parar porque, si no, vamos por el otro camino”. Me impresionó (...), me gustó mucho la actitud, pero yo estuve varios años en la universidad de McGill y nunca escuché que alguien se haya copiado. Acá dicen que en todas las universidades es lo más común. Si uno se copia va en contra de los principios de esta universidad, no tendría que estar aquí porque no comparte nuestro proyecto.

¿Cuál es el otro camino? ¿Quiénes son los otros? ¿Se refiere a otros de la universidad privada o a los otros de la universidad pública? Entiendo que, para definirse a ellos mismos, se oponen a un otro “difuso”, o ¿acaso está confirmado esto de que en la Argentina es “lo más común” que los estudiantes universitarios se copien? Aquí uno de los fundadores alude a una moral distinta: quienes asisten a esta universidad deben

⁵⁸ La Reforma universitaria reivindicaba entre sus proclamas: autonomía universitaria, cogobierno, extensión universitaria, acceso por concursos y periodicidad de las cátedras libres, circulación de docencia e investigación, inserción en la sociedad y rol de la universidad, solidaridad latinoamericana e internacional, unidad obrero-estudiantil. La idea de autonomía de la universidad significa que la universidad tiene la capacidad de gobernarse con la participación de los estudiantes y profesores y manejar sus recursos de manera independiente (Hermo & Pitelli, 2009).

respetar ciertos valores y principios, lo que conforma un plexo valorativo común según el cual los estudiantes deben seguir un comportamiento determinado; en términos de Balbi (2007), las constricciones morales. Este fundador de origen escocés sostuvo:

Si queremos hacer un país distinto, tenemos que tener una actitud distinta. (...) tenemos que ser coherentes con nuestros valores, con lo que sentimos, tenemos que dar un testimonio muy distinto. Si esta universidad cae, como han caído otras universidades, se pierde. Yo siempre lo digo: “esto no se hizo para que haya más chicos ricos en la Argentina, esto se hizo para cambiar la Argentina”. Pocas personas con un mismo objetivo pueden cambiar un país. Ustedes, si trabajan juntos y buscan (...), por eso hubo muchos programas sociales en la universidad. Nosotros queremos que dejen el ego y piensen en los otros, en un país. Ustedes son los futuros líderes de este país. Muy pocas personas van a recibir o han recibido la educación que tienen los egresados de esta universidad. Se lo tienen que poner como meta. Vamos a cambiar la Argentina, ¿ok? [cursivas agregadas]

Las alusiones a los “futuros líderes de este país” y “vamos a cambiar la Argentina” pueden relacionarse con el concepto de “nobleza obliga” de Bourdieu (1990a), en el sentido de que estos estudiantes están llamados a ocupar las posiciones de poder en el país. Bourdieu entiende que son “... aquellos que están socialmente designados como competentes (...), que es al mismo tiempo un deber, poseen mayores oportunidades de convertirse en lo que son, de convertirse en lo que les dicen que son, es decir, en competentes en política” (1990a: 256-257). En este aspecto, cinco egresados de las primeras promociones de graduados están ocupando importantes cargos públicos a partir de la asunción del nuevo gobierno del ingeniero Mauricio Macri.

En este sentido, resulta interesante comprender la idea de bien común o la función política que suelen poseer ciertos sectores sociales de mayor poder adquisitivo. En una investigación sobre estudiantes secundarios de clases altas, Miriam Kriger y Juan Dukuen (2014b) encuentran que éstos poseen una importante disposición hacia la política. Según estos autores, los estudiantes plantean “la idea de bien común”, como si no existieran intereses objetivos antagónicos intrínsecos entre las clases sociales. Esto presupone, según estos autores, de modo implícito una contradicción básica entre el individuo y la comunidad que debe ser superada, por un lado, a través de la educación moral “de los ricos” para cumplir con su función política de clase dirigente, y por el otro, con la educación moral de los otros, “los pobres”, para cumplir con su función ciudadana de pueblo representado, que debe saber elegir a sus buenos gobernantes, temas recurrentes en las entrevistas que realizaron.

De acuerdo con estos autores, esto neutraliza la tensión en términos de clases sociales, de orden político, y la transforma en un problema moral (de ahí la filantropía y el asistencialismo), de modo que la propia condición de clase dominante queda naturalizada negándose a sí misma en sus condiciones sociales, lo mismo que se niegan las condiciones sociales de las demás clases. De esa manera, la sociedad, y la política de los políticos, es mirada desde arriba, siendo la participación política en el futuro un deber moral propio de un porvenir de clase (Kriger y Dukuen, 2014b: 80). Kriger y Dukuen (2014b: 76) sostienen que los actos desinteresados y el “interés por el desinterés” son justamente un “doble juego” que los jóvenes no alcanzarían a vislumbrar cuando moralizan las prácticas políticas y las reducen a la obtención o no de ganancia económica. En este sentido, el “interés por el desinterés” es una forma de interés y de “ganancia” propiamente simbólica, en la medida en que está en el fundamento del reconocimiento, que es uno de los capitales políticos por antonomasia en campos que se fundan en la negación del interés económico (como el intelectual, el artístico, el político), pero que indirectamente lo legitiman.

3. Programas de becas y asistencia financiera

Desde su fundación, y tal como lo atestiguó el primer rector, la universidad tuvo entre sus prioridades otorgar becas a aquellos estudiantes que por dificultades económicas no podían pagar las elevadas cuotas, pero que tenían un buen desempeño académico y aspiraban a cursar sus carreras en UdeSA. Las becas se otorgaron y se otorgan gracias a las donaciones de benefactores o empresas privadas. Desde 1990 en adelante, tanto importantes empresas nacionales e internacionales como personas particulares han realizado donaciones para tal fin⁵⁹. Con los años se fueron sumando donantes y nuevos programas de becas y asistencias financieras. Cabe aclarar que todas las becas, premios y créditos educativos otorgados por la universidad provienen del “Fondo de Becas y Préstamos de la Universidad”, conformado y sostenido por el apoyo de distintos benefactores. El número de estudiantes que recibe beca se ha ido acrecentando con el paso de los años, representando cada vez un porcentaje más alto de la población estudiantil, como muestro en el capítulo 2. La universidad realiza una convocatoria

⁵⁹ Cargill S.A., Fundación Antorchas, Fundación Bunge & Born, Fundación Ingenio Ledesma, Nobleza Picardo, IBM Argentina, Petrosur S.A., entre otras (Arntsen, 2010). En distintos lugares de la universidad hay placas con los nombres de los donantes.

anual de sus programas de becas enviando la información a diferentes colegios del país (más de 700).

Uno de los programas centrales de becas de la universidad, cuya primera edición comenzó en 2010, es el “Programa Abanderados Argentinos”⁶⁰, destinado a los abanderados y escoltas de colegios públicos y privados con subvención estatal de todo el país. El porcentaje de beca se asigna de acuerdo al desempeño demostrado en el examen de ingreso a la universidad y a la necesidad económica de cada familia. Este tipo de beca puede cubrir hasta un 100% del arancel mensual y contempla un estipendio para los gastos personales de manutención y alojamiento de los estudiantes en la zona norte del AMBA.

Según la universidad, “el objetivo central del programa (...) consiste en reparar la injusticia educativa territorial, remediar la gran desigualdad existente en la distribución de recursos educativos y crear incentivos adecuados para estudiar en todos los alumnos secundarios con vocación y compromiso con el estudio”. En este sentido, el planteo de la universidad es intentar reducir las desigualdades educativas mediante el otorgamiento de becas. Así, se pone de manifiesto un *ethos* valorativo que busca dar posibilidades a aquellos que no tienen los mismos recursos o no cuentan con un poder adquisitivo alto, pero expresan “vocación” de progresar y esforzarse en aprender.⁶¹

Un autor que puede ayudar a pensar sobre la justicia social en la distribución de becas en San Andrés es François Dubet (2012), quien sostiene que “... existen dos grandes concepciones de justicia social: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades” (Dubet, 2012: 11). La primera se centra en la estructura social, en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos. Esta representación de la justicia busca reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos. Este tipo de justicia procura que estas

⁶⁰ De ahora en más se designa con la sigla PAA.

⁶¹ Entre los requisitos exigidos a los postulantes, se destacan los siguientes: 1) “constancia de la escuela o colegio que lo acredite como uno de los primeros tres promedios de su promoción”; 2) “nota de la escuela o colegio que deje constancia si es una institución de gestión pública o privada con subvención estatal”, y 3) “carta personal en la cual destaque sus cualidades y explique las razones por las que debería ser beneficiario de una beca, y cuáles son los motivos que lo impulsan a estudiar y obtener un título de grado en esta universidad”.

posiciones estén más próximas las unas de las otras, por lo que la movilidad social del individuo deja de ser prioridad. En cambio, la segunda concepción, mayoritaria en la actualidad, consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. El ideal es una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno. A pesar de reconocer que en la actualidad el modelo de igualdad de oportunidades forma parte del discurso hegemónico, Dubet defiende el modelo de las posiciones, ya que considera que atenúa las brechas entre los diferentes estratos sociales. En este punto, considero que, por las características del sistema de becas, esta universidad se acerca más a la igualdad de oportunidades que a la igualdad de posiciones y, en este sentido, se hace énfasis en el componente meritocrático.

A través de cursos de capacitación online, la universidad prepara y entrena a los estudiantes admitidos al PAA para nivelar su desempeño académico y garantizar el buen rendimiento de cada uno de los postulantes en los exámenes de ingreso. En el 2010, en su primera convocatoria, este programa admitió a 62 estudiantes, provenientes de veinte provincias de la Argentina.

Otro programa de becas es el “Juan Bautista Alberdi”⁶², dirigido a estudiantes del interior del país que vivan a más de 100 km de distancia del campus de la universidad y cuya edad no supere los 25. La asistencia financiera puede alcanzar hasta el 100% de los aranceles vigentes y se otorga a partir de la necesidad económica del postulante y sus calificaciones en los exámenes de ingreso. Este beneficio debe ser solicitado por el aspirante y está supeditado a la evaluación que el Comité de Asistencia Financiera realice con la información aportada por su familia en la Solicitud de Asistencia Financiera. Existe un cupo máximo para cada provincia, según los fondos disponibles. Para acceder a la beca los estudiantes tienen que cumplir con un riguroso proceso de cinco etapas. Dentro de éstas, la instancia de evaluación consta de dos exámenes, uno de razonamiento cuantitativo y otro de escritura.

La universidad también otorga su propia beca a aquellos que quieran estudiar y tengan un buen desempeño académico. En estos casos, la beca incluye distintas

⁶² De ahora en más se designa con la sigla PJBA.

opciones de asistencia financiera con la posibilidad de cubrir hasta el 100% del arancel. Pueden participar los alumnos de todos los colegios del país menores de 25 años. En su normativa se aclara como “importante” que “también se encuentran dentro de esta categoría de becas” los egresados del CNBA, de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, de los colegios del partido de San Fernando, así como los finalistas del programa Junior Achievement y los ganadores de las Olimpíadas matemáticas. La diferencia entre quienes provienen de colegios públicos como el CNBA, Carlos Pellegrini o colegios con convenio y el resto es que los primeros están exceptuados de rendir el examen de ingreso.

Asimismo, existe la beca Bunge & Born que sólo se otorga a estudiantes de Educación, y es un estímulo para aquellos destacados en el área que son seguidos caso por caso por esa empresa. Cabe mencionar que esta universidad también otorga un “Premio al Mérito”; según sostiene en sus publicaciones, “premiamos tus logros”. Para ganar este premio se debe elaborar un ensayo donde se cuente los antecedentes con respecto a la trayectoria deportiva, participación social, desempeño artístico, rendimiento académico y creatividad. Esto permite obtener un 20% de descuento en el arancel de la carrera elegida y asegura el ingreso directo. La reducción del arancel puede llegar al 30%, si además el beneficiado está entre los tres mejores promedios de los colegios con convenio.

En estos últimos años también se incorporó el “Premio Dormis”, que conlleva la experiencia de vivir en la residencia del campus. Entre los requisitos para presentarse, se debe vivir a más de 35 km de la universidad y escribir un ensayo contando en qué se destacan.

Por último, los estudiantes también pueden acceder al crédito educativo para completar el monto de la cuota de sus carreras y devolver el dinero una vez que estén trabajando. El crédito educativo consiste en un compromiso legal que asume el estudiante y su familia de pagar una vez graduado, durante un período acordado, el porcentaje de la cuota que le ha sido otorgado.

4. Síntesis del capítulo

Al cumplirse los 25 años, a través de los discursos y las reiteradas apelaciones a la necesidad de recuperar los valores fundacionales, se pretende reactualizar y resignificar

el pasado mediante la recuperación del origen y la rememoración en el presente de los desafíos que conllevó concretar el proyecto educativo que soñaron. Este mecanismo puede ser pensado a través del concepto de “tradicción inventada” de Hobsbawm y Ranger (1983), en el sentido de crear un proceso de formalización y ritualización para cohesionar al grupo, legitimar las instituciones y conseguir una socialización en esos valores y prácticas. Para los fundadores de la universidad esta aventura educativa que emprendieron está ligada a que ellos mismos se piensan como “pioneros” al rememorar sus raíces y esto se pone de manifiesto en cada uno de los hitos del relato fundacional.

Como ya explicité, San Andrés posee un origen que remite a una comunidad escocesa que llegó en el siglo XIX y que fue pionera en varios sentidos. Por un lado, por su religión protestante y por su plexo valorativo originario de austeridad y sobriedad. Este grupo adquirió un prestigio social en la sociedad argentina de la época y alcanzó un estatus mayor que el que poseían en su país. Los valores que buscan recuperar desde el *ethos* protestante son el esfuerzo, la austeridad y la honradez. A partir de su llegada a la Argentina, para este grupo fue importante el vínculo entre religión y comunidad (Silveira, 2009, 2014a y b), mediante el cual procuró conservar ciertos rasgos morales y religiosos de su nación.

A su vez, fueron pioneros en crear su propia iglesia presbiteriana en la ciudad de Buenos Aires, su propio colegio y su propia universidad. También fueron pioneros como emprendedores desde que llegaron a la Argentina, sobre todo como comerciantes, artesanos o agricultores. En este sentido, fomentan y promueven el espíritu emprendedor y la posibilidad de “aprender a pensar”. Para esta comunidad, la educación ha tenido una importancia central; en especial, la creación de la universidad respondió a la necesidad de brindar una educación similar a la que hubieran obtenido en el extranjero.

En los relatos también se otorga importancia a la “misión” de la universidad, que debe y deberá formar a la futura “clase gobernante” o “dirigente” del país. En este aspecto, resulta crucial entender qué esperan de la universidad y la trascendencia deseada: que los jóvenes que estudian allí puedan devenir en los “futuros líderes” del país en los ámbitos o en las áreas en los que se desarrollen. Según el mensaje del pastor, la universidad debe servir a los intereses del país y no sólo a los de sus miembros.

De acuerdo al relato de los fundadores, ellos se sienten orgullosos por la hazaña realizada y entienden que a esta universidad asistirán, por un lado, los hijos de las familias acaudaladas que puedan pagar la cuota y, por otro, mediante la política de becas, los mejores del país, sean de la clase social que sean, posean o no recursos económicos. En consecuencia, también podría plantearse que se trata de una propuesta pionera de formación de pioneros. Mediante las becas, buscan transformar en pioneros a jóvenes de otras clases y pertenencias sociales, a quienes también pretenden inculcar sus valores.

Más allá del deseo inicial expresado en estos relatos, he podido observar que unos y otros pioneros no son iguales. Fundadores, herederos consagrados y becados comparten el atributo de un pionero diferencial: no es lo mismo haber elaborado un proyecto educativo desde sus bases que ser un abanderado de un colegio prestigioso o el primer universitario de una familia del interior del país. Los fundadores cumplen con su tarea de recordar y reactualizar los valores mediante los ritos, mientras que los que pagan la cuota continúan con ese camino de consagración que implica un esfuerzo menor al de los becados.

La necesidad de otorgar becas, el “contrapeso necesario”, parece obedecer a los principios y valores por los que bregaron los fundadores. Los estudiantes que reciben becas carecen de recursos económicos, pero presentan ciertos “talentos” o poseen un “buen rendimiento académico” que deben demostrar todo el tiempo. Aquí prima más bien un principio meritocrático que posibilita el acceso.

Otro tema importante que se desprende de los relatos refiere a qué tipo de estudiantes esperaban o esperan que asistan a la universidad, y qué valores o qué normas deben compartir. En el origen, con la presencia de los familiares de los fundadores en las primeras promociones, se evidencia un cierto recorte de quiénes son sus “miembros”, que luego se amplía con el ingreso de los becados. Estos jóvenes, pioneros en distintos sentidos y con distintas implicancias, son el objeto de análisis del próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

LOS ESTUDIANTES

“El estudiante no se puede reducir ni a su papel, ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios”

François Dubet, “Los estudiantes” (2005: 1)

¿Quiénes son los estudiantes que asisten a San Andrés? ¿Cuál es su origen social y cuáles son sus trayectorias educativas previas? ¿Qué los distingue del resto? En este capítulo pretendo caracterizar el perfil del estudiante que asiste a esta universidad y mostrar sus singularidades. Cuando comencé el trabajo de campo surgió como un tema emergente la presencia y la experiencia diferencial de los estudiantes que reciben becas o alguna asistencia financiera, hecho que me sorprendió en una universidad donde la cuota era una de las más elevadas de la oferta universitaria privada del AMBA. Sin embargo, luego entendí que para construir mejor mi objeto de estudio debía abordar al universo completo de los estudiantes y no una parte de ellos, e ir mostrando los matices que fueron apareciendo en el trabajo de campo.

En el primer apartado ofrezco una descripción de la población estudiantil a partir de datos suministrados por la propia universidad, el sistema estadístico universitario del Ministerio de Educación y los relatos de los estudiantes: las carreras que cursan, la edad, la distribución por género y las diferencias que se presentan entre carreras, la cantidad de graduados por carrera, la trayectoria educativa previa de los estudiantes, los orígenes sociales y la modalidad de cursada. En este sentido, la triangulación entre los datos obtenidos, los relatos y la observación me permiten hacer dialogar los aspectos comunes entre aquellos que pagan la cuota completa y aquellos que reciben algún tipo de beca, para luego mostrar la diversidad de patrones con mayor detalle. Cabe aclarar que, si bien al principio pensé encontrarme con un grupo homogéneo, a medida que avancé en el trabajo de campo emergió una heterogeneidad que iré examinando. En el segundo apartado abordé la condición de quienes reciben beca o algún tipo de ayuda financiera y muestro que todo el tiempo deben estar demostrando sus méritos para permanecer allí, lo cual implica un esfuerzo extra. Primero describo sus características comunes y luego, los matices dentro de este grupo y cómo son sus percepciones subjetivas en relación con la beca.

1. El universo estudiantil

1.1. Características generales de la población estudiada

En un mismo espacio de formación superior conviven estudiantes con diferentes trayectorias educativas previas. Los estudiantes que asisten a San Andrés provienen de distintos colegios secundarios de la provincia de Buenos Aires, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de otras provincias de la Argentina. En su mayoría, han cursado el nivel medio en colegios de gestión privada, de doble jornada, bilingües y que ofrecen exámenes internacionales o el Bachillerato Internacional.⁶³ Las investigaciones que problematizan las transformaciones ocurridas en el nivel primario y medio tanto de gestión pública como privada, sobre todo en el AMBA, señalan la necesidad de los padres de hacer un esfuerzo en la elección del colegio al que asistirán y se formarán sus hijos. En especial, Del Cueto (2009) coincide con el planteo posterior de Heredia (2011), que pone de relieve cómo un cambio en los patrones de residencia y localización hacia la zona norte del AMBA a partir del 2000 generó una demanda diferencial en esas escuelas. Esta demanda diferencial de educación primaria y secundaria, sobre todo privada, incrementó la demanda y la oferta de educación superior de características similares, como expliqué en el capítulo anterior.

Cabe aclarar que los estudios sobre educación media, al referirse a determinados colegios privados (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2007; Martínez, Villa, Seoane, 2009) y hasta algunos públicos (Di Piero, 2016), plantean una socialización homogénea y un cierre social⁶⁴. Como intento mostrar en este capítulo, en el nivel de educación superior, a pesar de ser UdeSA una de las universidades privadas más costosas del país

⁶³ Para comprender estas trayectorias educativas, ver los estudios sobre la fragmentación educativa en el nivel medio (Tiramonti, 2004 y Kessler, 2002), las estrategias de los padres en la elección de colegios, sobre todo privados y la oferta del Bachillerato Internacional (Ziegler, 2007; Martínez, Villa, Seoane, 2009 y Tiramonti y Ziegler, 2008), así como también las transformaciones acontecidas en la educación a partir del cambio residencial en *countries* y barrios cerrados (Del Cueto, 2009 y Heredia, 2011), y la segregación educativa y la heterogeneidad de propuestas educativas en el nivel medio en la provincia de Buenos Aires (Veleda, 2012).

⁶⁴ Por “cierre social” entienden, tal como afirma Parkin siguiendo a Weber, que se trata del proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos (Parkin, 1964: 69). Como afirma Parkin, las titulaciones, las calificaciones y los méritos académicos y profesionales constituyen, junto a la propiedad, los dos dispositivos principales de exclusión en las sociedades capitalistas modernas (Di Piero, 2016: 75).

en cuanto a su cuota⁶⁵, tal homogeneidad social presenta cierta porosidad debido, en parte, al programa de becas que implementó la universidad y que permitió la inclusión progresiva de sectores menos favorecidos. En este sentido, discuto con los trabajos de Fuentes (2015) y de Saraví (2015) en cuanto a la existencia de una sociabilidad homogénea en las universidades privadas que estudian. De hecho, en UdeSA algunos estudiantes que reciben beca constituyen la “primera generación” de universitarios en sus familias, algo similar a lo que ocurre en las universidades nacionales creadas en el Conurbano bonaerense en las últimas décadas, como es el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) o de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA)⁶⁶.

Según Kessler, los establecimientos educativos habilitan socializaciones “burbuja” (2002: 34- 35), en relación con experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los alumnos que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes (2002: 21). Kessler (2014) plantea que los jóvenes tienen relaciones de baja intensidad con la escuela secundaria en un sistema educativo caracterizado por su fragmentación. Tiramonti (2004), encuentra que, producto de este proceso, la socialización entre “nos” reemplaza a la socialización entre diferentes dando lugar a “una socialización entre los iguales, social y culturalmente” (p. 13).

Al reflexionar sobre la “fragmentación educativa”⁶⁷ que se ha venido produciendo en las últimas décadas en el nivel medio, tal como lo señalan Tiramonti (2004) y Kessler (2002), me pregunto si algo similar sucede en el nivel universitario. Si bien esta tesis no pretende responder este interrogante de un modo global, de alguna manera contribuirá a entender la propuesta de una universidad privada particular y los grupos sociales que concurren a ella.

⁶⁵ Ver en Anexo Tabla A en la que se comparan los valores en pesos de las cuotas y matrículas de algunas carreras de universidades privadas del AMBA.

⁶⁶ Para profundizar sobre las universidades nacionales creadas en las últimas décadas ver Colabella y Vargas (2014), Buchbinder (2005), García de Fanelli (1997 y 2015) y Unzué (2014).

⁶⁷ La fragmentación educativa es entendida como “islas distantes unas de otras, mundos homogéneos hacia su interior que no se relacionan entre sí” (Di Piero, 2016: 43). Kessler (2002), por su parte, en su trabajo se refiere a un proceso de segmentación del sistema educativo argentino y a la sedimentación de éste, lo que consolida circuitos educativos.

En 2012, cuando comencé el trabajo de campo, a UdeSA asistían 1.058 estudiantes de grado distribuidos en las siguientes carreras⁶⁸, ordenadas según las que cuentan con mayor cantidad de estudiantes y según género, como detallo a continuación.

Tabla 1. Distribución de la población estudiantil por carreras y por género (2012)

Carreras	Cantidad de estudiantes	Cantidad de mujeres	Porcentaje de mujeres	Cantidad de varones	Porcentaje de varones
Licenciatura en Administración de Empresa	380	151	39,74%	229	60,26%
Licenciatura en Economía	192	73	38,02%	119	61,98%
Licenciatura en Comunicación	116	87	75%	29	25%
Abogacía	103	51	49,51%	52	50,48%
Contador Público	98	42	42,86%	56	57,14%
Licenciatura en Relaciones Internacionales	81	58	71,60%	23	28,40%
Licenciatura en Ciencia Política	51	26	50,98%	25	49,02%
Licenciatura en Educación	34	26	76,47%	8	23,53%
Profesorado en Educación	3	3	100%	-	-
Total estudiantes	1058	517	48,87%	541	51,13%

Fuente: elaboración propia con datos suministrados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Departamento de Información Universitaria, 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

⁶⁸ Luego se sumaron a la oferta de la universidad otras carreras como por ejemplo Humanidades en 2013 y Finanzas en 2015, entre otras.

Como se aprecia en la Tabla 1, las carreras de Administración de Empresas y Economía concentran la mayor cantidad de estudiantes, entre las dos representan el 54,06% del total (ver Distribución porcentual en Gráfico A del Anexo). Luego las siguen Comunicación con 116 y Abogacía con 103 estudiantes. Las demás carreras tienen menos de 100 estudiantes, siendo la Licenciatura en Educación y el profesorado los que menos estudiantes poseen. En el 2012, según los datos suministrados por la SPU, ingresaron 266 estudiantes (138 varones y 128 mujeres) distribuidos 98 en Administración, 58 en Economía, 29 en Abogacía, 25 en Comunicación, 23 en Relaciones Internacionales, 19 en Contador Público, 8 en Licenciatura en Educación⁶⁹ y 6 en Ciencia Política. Cabe aclarar que los datos aquí analizados no fueron provistos por la universidad, sino que fueron suministrados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

En cuanto a la estructura académica, UdeSA está dividida en departamentos y escuelas, no en facultades como suele ocurrir en otras universidades tanto públicas como privadas. Esta estructura fue cambiando a lo largo del tiempo porque se han incorporado nuevas carreras, lo que condujo a redefiniciones y modificaciones⁷⁰.

La cantidad total de estudiantes que asisten, en relación con otras universidades privadas y públicas, muestra que se trata de una universidad pequeña. De las 44 universidades privadas que existían en la Argentina en el 2011, San Andrés ocupaba el cuarto lugar entre las universidades más pequeñas, con menos de 2000 estudiantes. En el 2013, pasa a ocupar el sexto lugar a nivel nacional en cuanto al menor tamaño, al crearse dos nuevas universidades privadas (Universidad de San Isidro y Madres de Plaza de Mayo)⁷¹. En cuanto a las carreras que atraen a más estudiantes, éstas son Administración de Empresas y Economía, lo cual debe entenderse por la trayectoria y prestigio de tales áreas en la universidad y en el Área Metropolitana. Esta universidad

⁶⁹ La Escuela de Educación de San Andrés, creada en 1996, presenta características particulares en relación con los otros departamentos y escuelas. Comenzó dictando posgrados en educación y especializaciones y luego en 2004 incorporó la licenciatura. En cuanto a la carrera, al poseer un número reducido de estudiantes el trato con los profesores es aún más cercano y cotidiano.

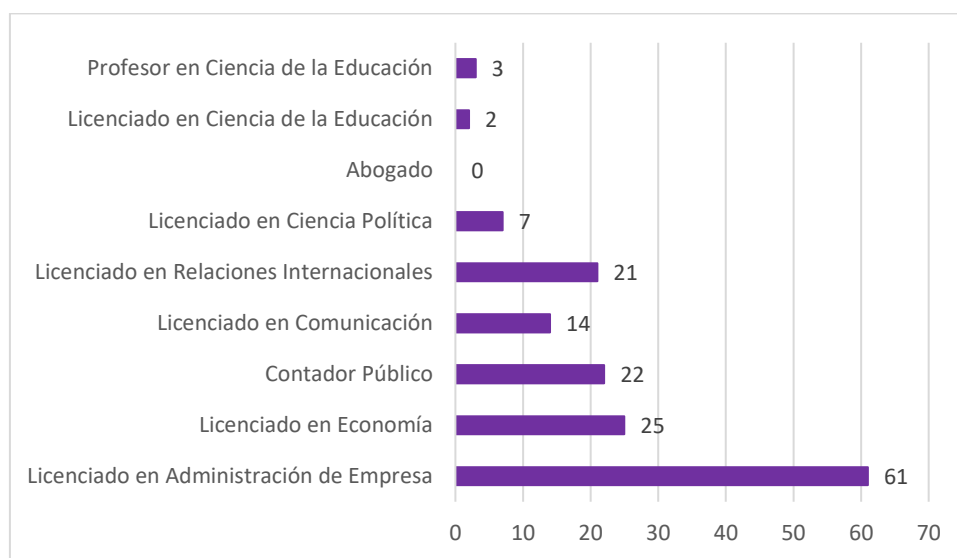
⁷⁰ Los primeros departamentos que se crearon en 1990 fueron el de Economía, el de Humanidades y el de Administración. Luego se fueron creando los otros. En 2018 la estructura académica está conformada por la Escuela de Administración y Negocios, el Departamento de Ciencias Sociales, el Departamento de Derecho, el Departamento de Economía, la Escuela de Educación, el Departamento de Humanidades, el Departamento de Matemáticas y Ciencias. A su vez, existen distintos Centros.

⁷¹ Ver Tabla B en Anexo.

está posicionada entre las mejores en cuanto al dictado de la carrera de Economía y de Administración de Empresas según algunos de los rankings que se realizan de estas áreas⁷².

En cuanto a la cantidad de estudiantes graduados en 2012, entre las carreras de Administración de Empresas, Economía y Contador Público representan un 69% del total. El otro 31% de los graduados se reparte entre las otras carreras.

Gráfico 1. Cantidad de graduados por carrera en el año 2012



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SPU- Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

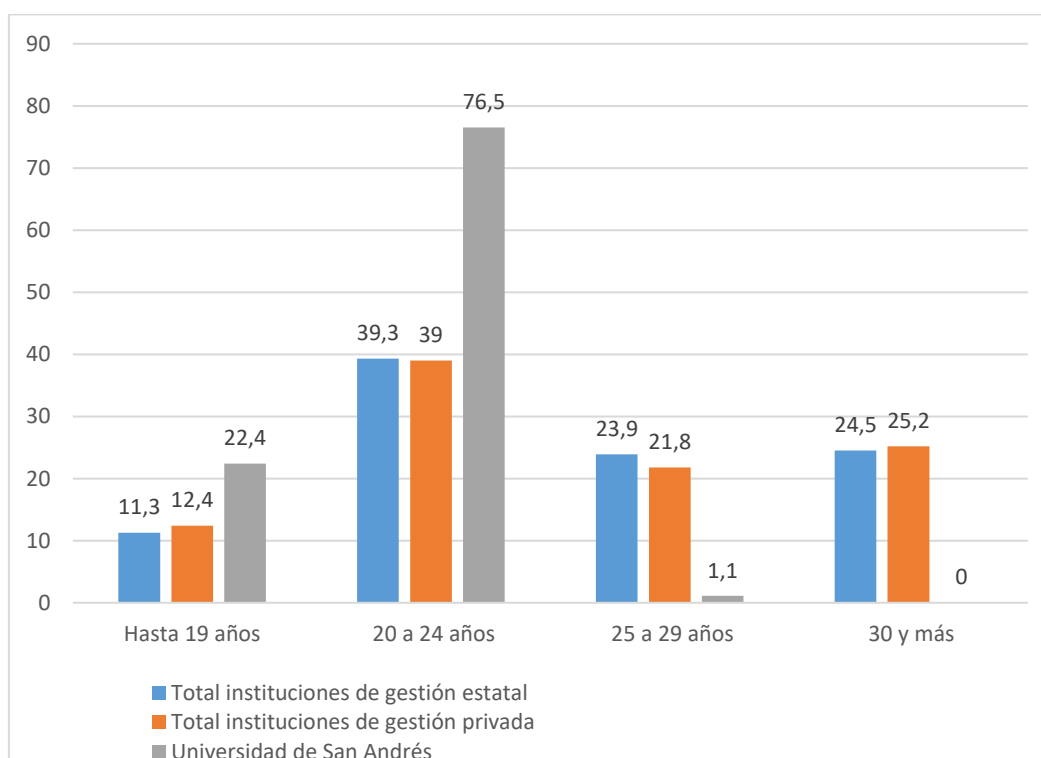
Los estudiantes se encuentran en una franja etaria que oscila entre los 17 y 18 años, para la edad de ingreso, y entre los 22 a 25 años, para la edad de egreso. Si se compara el promedio de edad con los estudiantes de universidades públicas (UBA, UNGS, UNLA, entre otras) la diferencia es significativa. Según el Anuario SPU (2013), como se observa en el gráfico 2, la universidad analizada tiene un porcentaje más alto concentrado en el grupo etario de 20 a 24 años (76,5%) en relación con el total de instituciones tanto de gestión privada como estatales de la Argentina. Ver comparación

⁷² Entre los rankings de universidades en América Latina se encuentra el Q S World University Rankings que se puede consultar en <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015>. A su vez, existen rankings específicos como el ranking América Economía Intelligence que evalúa las escuelas de negocios latinoamericanas y globales y se puede consultar en <http://mba.americaeconomia.com/ranking-mba-2016/lugar/1>. En este caso, San Andrés se posicionó en el puesto 16 del ranking, estando entre las cuatro mejores de la Argentina.

con otras universidades gráfico A en Anexo. Según una encuesta realizada en el 2014 a estudiantes del CBC de la UBA (Unzué, 2014: 37), la edad promedio en ese ciclo es de 23 años. Al considerar que la “edad educativa” es definida como “la relación entre la edad real y la edad modal de los estudiantes llegados al mismo nivel de estudio” (Bourdieu & Passeron, 2010: 26), encuentro que el período de cursada de la universidad que analizo tiende a edades promedio más bajas que el resto de las universidades.

Este patrón se mantiene más allá de que provengan de un paso previo por otra universidad, ya sea de gestión pública o privada (la mayoría de las veces, privada). En estas ocasiones, los estudiantes empiezan más tarde a cursar, por lo que terminan con más años. Igualmente cabe considerar que suele reconocérseles, aunque no siempre, algunas materias que hayan cursado previamente. Una de las estudiantes de tercer año de Educación, que es de Colegiales, de Capital Federal, que estudió previamente tres años Filosofía en la UBA, me contó que a ella le reconocieron ocho materias (equivalentes a casi un año). Como este caso existen otros similares.

Gráfico 2. Estudiantes de títulos de pregrado y grado por grupos de edad según institución, en porcentaje, año 2013



Fuente: elaboración propia con datos extraídos del Anuario SPU, 2013

En general, al cursar carreras de cuatro años, la mayoría se recibe a los 22. En relación con otras universidades, terminan relativamente pronto de cursar y se gradúan enseguida. Esto se debe, en gran medida, al sistema de evaluación adoptado por esta universidad, en el cual no se implementan los turnos de exámenes una vez regularizada la materia, como en la UBA o en otras universidades privadas, sino que deben aprobar un examen al finalizar la cursada en una sola fecha; en algunas materias, tienen opción de un examen recuperatorio que están obligados a aprobar; si no, recursan la materia directamente. De esta forma, “llevan las materias al día”, es decir, que al terminar de cursarlas y aprobar el examen final, en un alto porcentaje no se dilata su aprobación. Otra estudiante de primer año de Economía, que recibe un porcentaje de beca por el PAA y vive en Olivos, me comentó lo siguiente sobre las semanas de finales y recuperatorios:

Tenemos tres semanas de finales, que vamos a estar viniendo pero a consultas. Esos días está desierto el campus, llena la biblioteca. Y después tenemos la primera semana de vacaciones que se dan los recuperatorios para algunas materias, el profesor te tiene que autorizar a dar recuperatorio, no todo el mundo da recuperatorio. Si no, recursás, que es una gran carga económica. Sí, es una penalización, no sé si es una penalización, pero a la cuota mensual se le agregan como \$ 7.000, o algo así.

En este relato se pone de manifiesto el desincentivo que constituye recursar materias por el elevado costo extra que hay que pagar para volverla a cursar. En este sentido, observé que los jóvenes se esfuerzan por evitar la necesidad de recursar materias.

1.2. Elección de carrera según género

Con respecto a la distribución por género, en la Tabla 1 de más arriba, se constata que la población estudiantil está dividida entre varones y mujeres en proporciones prácticamente iguales al considerar el total. Sin embargo, se encuentran diferencias y matices entre carreras. Mientras que en Economía y en Administración de Empresas predominan los varones, en Comunicación, Relaciones Internacionales, Ciencia Política y en la Licenciatura y profesorado de Educación hay mayor porcentaje de mujeres. En la carrera de Contador y de Abogacía la distribución es pareja (ver gráficos C, D y E en Anexo).

Esta diferencia en cuanto a la distribución de mujeres y varones quedó evidenciada en algunos de los relatos de los estudiantes, especialmente de aquellas

mujeres que pusieron de manifiesto que la carrera de Economía, a diferencia de otras, pareciera ser un mundo predominantemente masculino. Una estudiante de Olivos, de primer año de Economía y que recibe un porcentaje de beca por mérito, me planteó su parecer en torno a lo que sucede en esta carrera.

La interna de acá que te cuento es medio un chisme, no es nada malo, al contrario. Yo estoy cursando Economía con un profesor magistral, una eminencia. Las tutoriales las dividen porque él da clase para 100 personas. Las dividen para internos, para explicar ejercicios y lo que sea. Creo que son 8 tutores, bueno, una es una mujer, justo en el mío... Rubia, diosa, espectacular, estudió Economía acá y está haciendo el doctorado y muchos chicos la ven pasar y dicen “ella no estudió Economía, no hizo un doctorado”, y es, tipo, un montón, un montón de compañeros [los que no creen] que una mujer no sólo haya estudiado Economía, sino que es increíble que está haciendo un doctorado y eso habla de... ingresar en ámbitos que antes no tenías. Bueno, incluso pasa, somos... sé los números, es obvio [medio riéndose]: somos 250 los que ingresamos para este semestre [de 2012]; en primer año, una gran parte hace Economía, los otros hacen Ciencia Política y no sé qué cosa más, la mayoría de los que estudian Economía son hombres, creo que hay como mucho 12 chicas que estudian Economía [con énfasis]. Como mucho, o sea, que cuando tengamos materias especialmente de Economía, no va a ser raro darnos vuelta y encontrar todos chicos. Incluso las charlas, en las charlas son casi todos hombres vestidos de traje, qué sé yo, y pocas mujeres, pero es un avance, es un progreso de la sociedad, buenísimo.

Si bien este relato muestra que aún siguen existiendo diferencias de género en cuanto a quién cursa qué carrera, esta estudiante también refiere a ciertos atributos y áreas que aún cuentan con un predominio masculino y que manifiestan los prejuicios y estereotipos que permanecen a pesar del avance de la mujer en la educación universitaria. Al conversar con la tutora en cuestión, estudiante ya recibida de Economía y que estaba cursando la maestría en Economía, que recibió beca tanto para su carrera de grado como para su maestría, me respondió lo siguiente:

—No sé si es difícil, pero, digamos (siempre a mí que me gustaron los números), yo calculaba que un 20% de mujeres más o menos hay en Economía. Para mí los economistas son bastantes o por lo menos para mí los profesores que son economistas son muy “ego” y ellos son lo más, y es mucho más difícil como mujer pararte en frente de ellos y ponerte. ¡No sabés lo que son los seminarios! Es ponerte ahí y que la gente te empiece a tirar piedras, y yo creo que como mujer es mucho más difícil pararse y sostenerse. También por parte de los profesores, no sé, no es que tampoco uno tiene que hacerse el lugar en todos lados, pero me parece que sí veo un poco más de confianza en los hombres. Sí, lo que pasa es que el cerebro del hombre se adapta más a estas cosas más matemáticas y, bueno, por ahí también se autoselecciona de esa manera, pero entonces es como que me parece que en base a la autoselección se supone que son mejores y que los menos nos equivocamos [se ríe].

—Eso que me decís del 20%, ¿es tanto en carrera de grado como en maestría?

—Sí, sí, capaz que somos más mujeres en la maestría porque el hecho de ser investigación, yo creo que los hombres se van mucho a las finanzas, a macro, más a

laburar y hacer plata, en cambio... Lo que pasa que es más de hombre igual, yo creo que la investigación se adapta más a la vida de la mujer, de los hijos, de que es más “orquesta”; que los hombres que se dedican a una cosa, la hacen bien y “chau”. Entonces, me parece que capaz también se revierte más la cuestión, pero igual sigue siendo este país machista, sigue estando; cuando hay un seminario, cuando hay una mujer que se pone ahí adelante, es otro trato que el del hombre.

Lo llamativo de su discurso es que ella misma recurre a ciertos estereotipos masculinos y femeninos en los que al varón se le asignan determinados roles y a la mujer, otros. El planteo de Carolina Justo Von Lurzer y otros (2008), desde una perspectiva crítica, ayuda a pensar estas representaciones en torno a la mujer, las cuales están relacionadas con las configuraciones culturales, sociales y económicas que han contribuido a la constitución de lo que Berger (2000) considera un “modo de ver”. Estos esquemas de percepciones intervienen en las representaciones que los actores sociales poseen de la mujer. Según Justo Von Lurzer y otros (2008: 4), “... las clasificaciones sociales de género se naturalizan en forma de divisiones en los cuerpos, de héxis corporales, es decir, en forma de disposiciones corporales hegemónicas para las mujeres y los hombres que se traducen en características de masculinidad y feminidad”. En este sentido, afirman que los modos en que los cuerpos son representados/percibidos (vividos) constituyen un eje fundamental en el proceso de subjetivación de los individuos. Existe toda una construcción cultural e ideológica, marcada por relaciones de dominación de género.

... el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: en la división sexual del trabajo; en la estructura del espacio, con la oposición entre lugares públicos y privados y en la estructura del tiempo, vinculada a los largos períodos de gestación femeninos. (Justo Von Lurzer y otros, 2008: 6).

Por su parte, Bourdieu (2000a: 123), en su libro *La dominación masculina*, también sostiene que “ser, cuando se trata de las mujeres, es ser percibido por la mirada masculina o por una mirada habitada por las categorías masculinas”. En este sentido, Rosa Cobo Bedia (2003: 65) plantea que una “sociedad dividida simbólica y empíricamente en dos géneros significa que su estratificación económico-política y el reparto de sus roles responde a esta división por géneros”. El género, para esta autora, es una construcción cultural que se ha manifestado históricamente en forma de dominación masculina y sujeción femina. Tal jerarquización sexual se ha materializado en sistemas políticos y sociales patriarcales. De este modo, varones y mujeres desempeñan diferentes tareas y ocupan esferas distintas de la sociedad.

Cobo Bedia (2003) sostiene que la estratificación sexual por género no sólo señala la desigual distribución salarial de varones y mujeres, sino también el diferente reparto de poder político y social. Esto implica una distribución desigual de recursos que incluyen tanto dinero, bienes materiales, ocio, cuidado de la salud y nutrición y seguridad física, como autonomía personal, papeles que confieren prestigio y oportunidades de formación, entre otros⁷³. En cuanto a las investigaciones de la desigualdad por género en educación superior y terciaria, Charles and Bradley (2002 y 2009) describen los patrones de la segregación sexual terciaria en una muestra de 12 países industriales avanzados y exploran los factores culturales y estructurales de esta variabilidad. Para ello analizan dos ejes: el nivel terciario y el campo de estudio. Estos autores plantean que, dada la generalización de categorizaciones sexuales, se espera que las estudiantes desarrollen una preferencia por los campos caracterizados por la proximidad funcional y simbólica al tradicional rol doméstico y que posean también afinidad con carreras como psicología o medicina caracterizadas por la aproximación simbólica con el rol del cuidado.

En esta misma línea, Barone (2011) aborda la segregación por género en la educación superior en ocho países europeos y sostiene que la tendencia se ha estabilizado en idénticos niveles y tiene patrones cualitativos similares en varios países. Esto sugiere que las fuerzas culturales subyacentes a la segregación por género son fuertemente resistentes. Si bien en esta tesis no asumo una perspectiva de género como eje analítico, en este apartado muestro algunas características del mundo estudiantil que visibilizan ciertas representaciones sociales en torno al ser mujer y varón en un universo educativo determinado y a sus elecciones de carrera.

1.3. La organización del tiempo en la cursada

En relación con la modalidad de cursada, es sin dudas intensiva. Una estudiante de cuarto año de Relaciones Internacionales que recibe beca, es de Adrogué y estudió en un colegio polimodal con orientación en Humanidades, me contaba cómo organiza su día en función del estudio y del deporte que practica, por lo que durante estos años pudo adquirir poca experiencia laboral:

⁷³ Para profundizar sobre la articulación entre género, sexualidad y juventud véase el trabajo de Elizalde (2013).

No tengo experiencia laboral, yo lo único que hice fue ayudar a un profesor en una investigación, pero nada más que eso. La verdad es que, entre que cursamos acá todo el día y yo vivo muy lejos, me toma mucho tiempo venir a la facu, la verdad no tengo tiempo. Además, hago un deporte afuera; entonces, te consume un montón de tiempo. A veces uno establece prioridades, son elecciones.

Hay algunas excepciones de estudiantes que trabajan *part time*, en las empresas familiares, ayudando a algún profesor en el área de investigación o cuidando niños algunas horas. Un estudiante de la carrera de Administración de Empresas, que vive en Zona Norte y paga la cuota completa, me dijo que trabaja en la empresa de su padre en las vacaciones de invierno o verano. Una estudiante de tercer año de la carrera de Educación, que recibe beca, me dijo: “trabajo cuidando a un nene algunas veces por la tardecita noche”. Otra joven que comenzaba cuarto año de la carrera de Comunicación, que paga la cuota completa y es de Villa Urquiza, me contó:

Depende el cursado, es un lío, depende el semestre, depende todo, pero es bastante variadito, o sea, ese es el tema, no hay mucha chance de trabajar porque no es tipo a la mañana o a la tarde, es variadito, tenés una materia a la mañana, otro día tenés toda la tarde, después otro día... un día no cursás, por ejemplo, un día tenés todo el día corrido, es bastante jodido este tema y justamente el año pasado se estaban quejando algunos chicos de que los horarios los suben dos días antes porque están acostumbrados a chicos que no trabajan, y yo ahora que quiero buscar un trabajo como que me doy cuenta que necesito saber los horarios básicamente con tiempo. En general, mis amigas no trabajan y no, estoy pensando, una amiga ahora está trabajando, pero con el papá, o sea es muy (...) Yo ahora estoy considerando por ahí, si consigo algo, dejar materias, pero es una decisión muy personal. Lo que haría es, tipo, ponerle, si yo empiezo a trabajar, tipo, dar dos ahora, nada más en este semestre, dos en el semestre que viene y después me quedan seis materias en el primer semestre, o sea, armarme para que las seis materias las haga en el primer semestre; eso sí, también lo podemos armar, nos ayudan a organizar.

Otro joven, que ya había terminado de cursar Economía cuando lo conocí, me dijo: “Claramente esta universidad no es la opción para alguien que necesite trabajar. Las carreras no están pensadas para que puedas trabajar”. Como se desprende de los relatos y experiencias de los estudiantes, en general resulta difícil trabajar mientras se cursa en esta universidad por la carga de horas semanales que tienen que dedicar a la cursada de las materias y al estudio. Es decir, la estructuración del tiempo no sólo segrega por género, sino también por disposición de recursos económicos. La permanencia en el campus a lo largo de muchas horas durante la jornada universitaria, como desarrollo en los capítulos 6 y 7, se debe a que la oferta de materias y la cursada están organizadas de tal forma que es difícil trabajar mientras se estudia debido a la modalidad intensiva, aunque se están buscando alternativas ante los reclamos de los

estudiantes. Algo similar muestra Bourdieu (2013) en su libro *La Nobleza de Estado* cuando describe la vida y la rutina de los que asisten a las escuelas preparatorias al prepararse para rendir el examen para entrar a las *grandes écoles*. La organización del tiempo es un aspecto que merece ser estudiado debido a que estos jóvenes deben coordinar sus otras actividades a partir de la cantidad de horas que les quedan disponibles luego de la universidad. En otras universidades, se opta por una modalidad de cursada que implica una menor dedicación presencial, lo que posibilita contar con una franja horaria más amplia para otras tareas.

Los datos del censo de estudiantes de la UBA correspondientes al 2011 muestran que el 62,7% declara trabajar en paralelo con sus estudios y el 56,9% que ese trabajo es su principal fuente de sustento. Unzué (2014: 36) confirma esta tendencia en una encuesta realizada a estudiantes del CBC en 2014: "... el 56% de los estudiantes del primer año de la universidad declaran que trabajan, siendo 31% los que lo hacen a tiempo completo y el 25% en trabajos de tiempo parcial". En el caso de la UNGS, Fernández y Marquina (2014) muestran que el 36% de los graduados declara que trabajó durante todos sus estudios, y un 22% del 50% al 75% del tiempo de la carrera, mientras en el otro extremo, sólo el 8% declara no haber trabajado en sus años de estudiante.

Si se compara San Andrés con otras universidades privadas, por ejemplo, UCA, UCES y UADE, el porcentaje de estudiantes que trabajan en estas últimas es relativamente mayor, dependiendo de las carreras. Cabe aclarar que estas universidades poseen diferentes turnos de cursada (mañana, tarde y noche), adaptándose al perfil del estudiante que trabaja tanto en una modalidad *part time* como *full time*.

Para describir la posición socio-económica de los estudiantes de San Andrés y sus familias, consideré la distribución del ingreso familiar a nivel nacional. Aquellos que pagan la cuota completa se encontrarían en el decil 10 de la población, según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (Ver en Anexo Tabla C). Para el 2012 la cuota mensual de las carreras de Economía, Administración de Empresa, Contador, Comunicación Social, Relaciones Internacionales y Ciencia Política ascendía a 5.000 pesos y la escala de ingreso familiar⁷⁴ para el decil 10 entre 14.000 y 99.266

⁷⁴ Los hogares ubicados en los últimos tres deciles agruparon el 21% de la población y sumaron el 50% del ingreso familiar para el tercer trimestre del 2012 a nivel nacional.

pesos.⁷⁵ A su vez, el ingreso medio para el decil 10 es de 20.482.⁷⁶ Los demás estudiantes que pagan un porcentaje menor de la cuota, dependiendo de cuánto haya sido éste, o los que reciben beca se encontrarían entre los deciles 9 y 2, que oscilan de una escala de ingreso familiar de 10.270 a 14.000 pesos para el decil 9, y 1.900 y 2.825 pesos para el decil 2.⁷⁷ Si se considera el valor mínimo de la Canasta Básica Total para una familia tipo⁷⁸, para el IV trimestre de 2012, según el Observatorio de la UCA (2014), ascendía a 2.905 pesos corrientes y el valor máximo era de 3.022 pesos corrientes.

En resumen, el perfil del estudiante que asiste a San Andrés es muy joven (entre los 18 a 25 años de edad) en relación con otras universidades, es decir, que ingresan apenas terminan el nivel medio y egresan entre los 22 a 25 años aproximadamente. La duración de la carrera es de 4 años y la mayoría la lleva al día por la modalidad de regularidad y exámenes finales. Esto hace que finalicen rápido, pero sin tener experiencia laboral o con poca experiencia laboral. El grupo de estudiantes es pequeño en relación con otras universidades privadas, lo que permite que la mayoría se conozca entre sí y establezcan lazos de amistad, como desarrollo en los capítulos 5, 6 y 7. Existe una preeminencia de estudiantes que optan por la carrera de Administración de Empresas y Economía, seguida por Abogacía y Comunicación. En cuanto al género, hay un predominio masculino en Economía y Administración de Empresas, que se comienza a reducir. En cambio, en Comunicación y en Relaciones Internacionales el predominio es femenino. La mayoría de los estudiantes no trabajan y los que lo hacen es durante las vacaciones, o muy pocas horas por semana, debido a la modalidad intensiva de cursada. Si bien no tienen un empleo estable, pueden realizar pasantías en las vacaciones y en el último tramo de la carrera, como desarrollo en el capítulo 8.

⁷⁵ Datos extraídos del informe cuya fuente es el CEDEM, Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA), sobre la base de datos del INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. 3er. trimestre de 2012.

⁷⁶ Datos extraídos del informe cuya fuente es el CEDEM, Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA), sobre la base de datos del INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. 3er. trimestre de 2012.

⁷⁷ Datos extraídos del CEDEM, Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA), sobre la base de datos del INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. 3er. trimestre de 2012.

⁷⁸ Según el Observatorio de la UCA (2014), una familia tipo corresponde a 3,09 adultos equivalentes (Matrimonio de 35 y 31 años con niños de 5 y 8 años).

1.4. ¿Homogeneidad o heterogeneidad de trayectorias?

Una particularidad que surgió apenas entré al campus fue encontrarme con que, si bien esta universidad presenta una población más homogénea en relación con la universidad pública⁷⁹ (en especial, la UBA), dentro de ella he podido diferenciar distintos grupos: los que pagan la cuota completa de la universidad; los que reciben un porcentaje menor de beca (20% o 30% de la cuota), por haber obtenido altas calificaciones durante los dos últimos años del nivel medio; y los que reciben beca completa por algún programa de beca, o un alto porcentaje de la cuota, combinando más de una ayuda financiera. En estos tres grupos los criterios de comparación involucran el lugar de procedencia; el capital económico, denotado en la posibilidad de pagar —o no— la cuota completa y en otros consumos visibles en el campus; las credenciales educativas que permiten postularse a las becas, y las trayectorias educativas tanto de los jóvenes como de las familias. Más adelante, exploraré las distintas posibilidades de becas según las experiencias que pude documentar.

Del total de estudiantes —1.058—, en el 2012 un 61,3% pagan la cuota completa⁸⁰, lo que pone en evidencia un capital económico familiar alto. El 38,7%⁸¹ restante recibe algún tipo de beca o de ayuda financiera. De este porcentaje, sólo un 23% recibe beca completa —es decir, 81 estudiantes de 355 becados; esto es, 7,6% de la población total—, que en algunos casos incluye la estadía en los dormis y un estipendio. Más allá de esta primera distinción con fines analíticos, dentro de estos grupos hay una heterogeneidad de trayectorias de vida y experiencias que profundizo a lo largo de la tesis⁸². Como ya mencioné, al no haber tenido acceso a la información sobre el perfil sociocultural de los estudiantes, lo que aquí desarrollo y reconstruyo es lo que pude conocer a lo largo de mi trabajo de campo.

⁷⁹ Véase Blanco (2014), Carli (2012), Colabella y Vargas (2014), Nuñez y Gamallo (2013) y Unzué (2014).

⁸⁰ La cuota mensual de las carreras de Licenciatura en Economía, Administración de Empresa, Comunicación Social, Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Humanidades era de \$ 14.900 para el año 2016, lo que muestra un incremento significativo en el arancel desde el año 2012. Los estudiantes pagan 12 cuotas mensuales por año de ese monto, más allá de una matrícula por una única vez y el curso de ingreso.

⁸¹ Dato extraído de la página web de la Universidad, consultado en julio de 2015. Desde que comencé mi trabajo de campo, el porcentaje de estudiantes que reciben beca se fue incrementando.

⁸² Ver en Anexo Tabla D con características socio-económicas y educativas de los estudiantes consultados.

Lourdes, una estudiante de cuarto año de Relaciones Internacionales, quien paga la cuota completa de la universidad y es de Zona Norte, me contó que asistió a un colegio privado que ofrecía el “IB” (Bachillerato Internacional) y que al estudiar en ese colegio era “como una de las opciones obvias de alguna manera esta universidad”. También me dijo que varias amigas de su colegio estudian aquí. A ella le gustan las materias humanísticas. Su hermano está estudiando Economía también en esta universidad. Su papá es economista, estudió en la UBA y su mamá pinta, empezó Bellas Artes en “la Pueyrredón” pero, según me dijo, cree que no terminó. Lourdes tiene pensado irse de intercambio a Barcelona, Inglaterra o algún lugar de Francia. Cuando hablé con ella por primera vez, había viajado a New York poco tiempo antes con una amiga de la familia.

Marcos, que está en segundo año de Administración de Empresas y paga el total de la cuota, me contó que estudió en un colegio privado de jornada completa, de la zona de Boulogne Sur Mer. Sus otros cuatro hermanos estudiaron en otras universidades privadas: una hermana, Medicina en la Austral; otra, Ingeniería en la UCA; y sus dos hermanos, Administración, uno en la UCA y otro en UCES. Su padre estudió Administración de Empresas y trabaja en esta área; su madre es analista de sistemas, pero no ejerce.

Soledad, estudiante de primer año de Economía y que recibe un 20% de beca por mérito y por haber concurrido a un colegio con convenio, me contó que estudió en un colegio privado confesional de Olivos, y que sus hermanas más chicas también estudian ahí. Su papá es dueño de una cadena de peluquerías, no terminó la carrera de grado, y su mamá estudió Educación Especial y es directora de un colegio para chicos con capacidades diferentes.

Éstos son sólo algunos ejemplos de los estudiantes que pagan la cuota completa o reciben un porcentaje menor de beca, los cuales suelen poseer una trayectoria escolar caracterizada por la asistencia a establecimientos educativos primarios y secundarios de gestión privada, en su gran mayoría, con formación bilingüe y en general de doble jornada, algunos con Bachiller Internacional. Por ende, no requieren rendir el examen de ingreso a la universidad, y varios de ellos viven en Zona Norte.

Este perfil de estudiante también corresponde al caso de Vanesa, a quien conocí durante el 2012 y que comenzó Economía, pero luego se pasó a la carrera de Administración de Empresas. Ella me contó que estudió en un colegio privado bilingüe

de Olivos, el Colegio San Andrés, cuya jornada era desde las 8:00 hs hasta las 16:30 hs, y que, por el trabajo de su papá, previamente había vivido en Inglaterra con su familia hasta los 12 años. Hizo la primaria y parte del secundario en Inglaterra. Cuando regresaron a la Argentina, ella tuvo que cursar nuevamente el séptimo grado y después empezó el secundario. Su papá es ingeniero industrial, realizó un MBA en el exterior y ahora trabaja en *Techint*. Su mamá se dedicó a la casa y a la familia; ahora está “ayudando” en una revista. Vanesa vive en San Isidro, tiene dos hermanas: una más chica, que aún estaba en la escuela cuando la conocí, a la que ayuda a cuidar, y otra que es más grande y que en ese momento estudiaba Relaciones Internacionales y quería irse a realizar un intercambio a París “para conocer la diplomacia desde la cuna”. En el 2016, Vanesa se fue de intercambio un cuatrimestre a St. Gallen, Suiza, y luego se quedó un mes recorriendo Europa. Me contó que no tuvo problemas con el cursado en inglés porque es prácticamente bilingüe.

Un caso particular y similar al de otros estudiantes que han cursado su nivel medio en el CNBA es el de Ignacio, de Barracas, a quien conocí cuando estaba a punto de recibirse de la carrera de Economía y estaba empezando a cursar la maestría en dicha disciplina, también en UdeSA⁸³. Algunos de los colegios que dependen de universidades nacionales, y en especial el CNBA, son reconocidos por su prestigio y por conformar una “elite educativa”, como han mostrado Méndez (2013) y de Di Piero (2016). La valoración de sus títulos en San Andrés y en otras universidades confirma una preferencia por estos colegios, dado que a los egresados del CNBA se los exime de rendir el examen de ingreso. Ignacio recibió beca para estudiar en la universidad por su desempeño en las Olimpíadas de Matemática y mantuvo su beca también durante la maestría. Su padre es economista y matemático de la UBA, posee un Ph.D. en Administración de Negocios y Finanzas por la Universidad de Columbia y da clases en San Andrés.

También hay estudiantes que provienen del exterior, de países tanto de América Latina como anglosajones. Carolina, que cursaba tercer año de Administración de Empresa, es de Venezuela y vino a estudiar a la Argentina junto a su hermana mayor, que estudia Medicina en otra universidad privada. Viven juntas en el barrio de Belgrano. Su padre es oriundo de Colombia y su mamá, de España; se conocieron en

⁸³ En 2018 se encuentra cursando un Ph. D en Economics en la Universidad de Columbia en Nueva York, Estados Unidos.

Venezuela, que es el lugar donde estaban viviendo en ese momento. Estudiaron carreras de grado: la mamá es psicopedagoga, pero no ejerce; el padre, Administración de Empresas. Ambos se dedican al comercio, tienen una empresa. Pablo, quien estudia Administración de Empresas, nació en la Argentina, pero luego fue a vivir con sus padres a Estados Unidos; él quiso regresar a estudiar a la Argentina y eligió San Andrés para cursar su carrera de grado; cuando lo conocí vivía en “los dormis”, la residencia de la universidad.

Todas estas trayectorias familiares y educativas son comunes en aquellos que pagan la cuota completa o reciben un bajo porcentaje de beca: padres que asistieron a la universidad pública y que han realizado en algunos casos posgrados: profesionales, dueños de empresas o comerciantes; hermanos que también estudian en universidades privadas; una cierta internacionalización de sus recorridos de vida y un alto capital económico, cultural y social. De este modo, por haber concurrido a determinados colegios privados y por sus capitales detentan el “efecto de consagración”, por el cual no precisan estar demostrando ciertos talentos o méritos. Esto está relacionado con el “efecto dignidad” que dispensa de la necesidad de rendir ciertas pruebas o mostrar determinadas capacidades, ya que se cuenta con un reconocimiento previo.

En cambio, los que reciben beca completa o un alto porcentaje, en general, provienen de colegios privados confesionales o públicos, algunos prestigiosos, y suelen ser en algunos casos la primera generación de universitarios en sus familias. Ellos deben demostrar sus talentos y sus capacidades para recibir reconocimiento y mantenerse. Si bien existen ciertos matices en las trayectorias sociales y educativas de quienes reciben beca, en casi todos los casos están obligados a dar cuenta de sus méritos para permanecer allí; asimismo, la valoración de sus títulos de nivel medio difiere según de qué colegio provengan. Pareciera que no es lo mismo ser escolta de bandera de un colegio de Salta u otra provincia del Norte, que ser escolta de bandera de un colegio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Matías, de segundo año de Economía, estudió en el Colegio Nacional de Bahía Blanca. Recibe un 70% del PJBA y 30% de crédito educativo. Su papá es electricista, trabaja en Telefónica y su mamá es bibliotecaria. Tiene tres hermanas, su hermana mayor es profesora de Educación Física, la segunda hermana es directora de cine (estuvo becada fuera del país por un tiempo) y la menor, de 13 años, está en el secundario. Matías suele irse cada cuatro meses a visitar a su familia; en la segunda

parte del año, si puede, va más seguido. Si bien Matías también cursó su nivel medio en un Colegio Nacional y tuvo un buen desempeño académico, debió rendir los exámenes de ingreso a UdeSA.

Otros jóvenes provienen de diferentes provincias de la Argentina, no solo con niveles de enseñanza disímiles, sino también con diferentes inscripciones religiosas. Florencia es de Tucumán, recibió la beca completa del PAA y estaba cursando primer año de Abogacía cuando la conocí; ella me contó que asistió a un colegio privado confesional en el que fue escolta de la bandera; es hija única y vivía sola con su papá, que es jubilado, por lo que fue un paso importante estudiar lejos de su provincia. Me contó que nunca antes había venido a Buenos Aires, que la primera vez fue para hacer el curso de ingreso que no había aprobado allí.

Facundo, de primer año de Economía, que recibe la beca completa del PAA, es de Santa Rosa, La Pampa, y vivía allá con su mamá y su abuela. Profesa la religión protestante. Su mamá, que se dedica a vender purificadores de agua, tiene estudios terciarios en Administración de Empresas. Según lo que me contó, su mamá “lo hizo [estudió] medio de grande, así que no le sirvió mucho; cuando yo estaba en la primaria”. Patricio, de Capital, que cursa primer año de contador y recibe media beca del PAA y crédito educativo, me contó que su mamá es docente de un colegio y cursó estudios terciarios, y su papá es operario en una fábrica. Tiene una hermana más grande que también estudió para contadora en otra universidad.

Ellos serían la primera generación de universitarios en sus familias, pioneros en emprender una trayectoria educativa de educación superior. En estos casos, a todos se les reconoció haber obtenido un alto rendimiento académico en los últimos años del colegio secundario, ya sea de gestión pública o privada. Sin embargo, esto no los dispensó de tener que rendir un examen de ingreso para poder ser admitidos: debieron, en efecto, volver a mostrar sus talentos. Gracias a su rendimiento académico, tanto en el nivel medio como en los exámenes de ingreso, pudieron acceder al PAA o al PJBA, que les permitió estudiar en San Andrés.

Los padres del grupo de los que pagan la cuota completa o reciben un porcentaje menor de beca tienen, en su mayoría, estudios terciarios o de grado completos y muchas veces han realizado un posgrado en la Argentina o en el exterior, tal como sugieren varios relatos. En cuanto al trabajo, muchos se dedican a ejercer profesiones liberales: economistas, abogados, contadores, ingenieros, administradores de empresa; trabajan en

relación de dependencia o poseen sus propias empresas familiares o estudios contables o jurídicos.

En cambio, los padres de los que reciben mayores porcentajes de becas han completado en pocos casos sus estudios terciarios o de grado; la mayoría tiene título de nivel medio. En relación con el empleo, un alto porcentaje se dedica a trabajos no calificados (administrativo, comercio, industria, reparaciones y transporte o servicios); son asalariados (trabajan en relación de dependencia) o ejercen algún oficio (autónomos o monotributistas).

En cuanto a las trayectorias educativas de los abuelos, me llamó la atención que los estudiantes con los que conversé, tanto los que pagan la cuota como los que reciben algún tipo de beca, sabían muy poco acerca de sus abuelos paternos y maternos. En pocos casos nombraron sin dudar el nivel educativo que habían alcanzado, si poseían o no estudios universitarios y a qué se habían dedicado o se dedicaban. De hecho, primó el desconocimiento. Aquí encontré una diferencia con las familias tradicionales, tal como las presenta Victoria Gessaghi (2015 y 2016) en su investigación, el rol de las abuelas y los abuelos –la familia extendida o ampliada– fue central en la educación y en la vida cotidiana de sus nietos, tanto por el apellido como por el rol desempeñado en la historia del país. En mi caso, los jóvenes pocas veces pudieron contarme sobre el estudio de sus abuelos, sus vidas, sus ocupaciones. La genealogía de sus familias no fue algo que hayan sabido o buscado contar, probablemente porque no es algo que les hayan contado en sus casas. Es posible que este contraste en cuanto al capital simbólico y social de las familias estudiadas por Gessaghi tenga relación con la pertenencia social del grupo que asiste a San Andrés. Aunque las placas en el campus aludan, en ocasiones, a esos apellidos tradicionales o patricios, los estudiantes actuales parecen no pertenecer a aquellas familias, al menos, no mayoritariamente.

Más adelante, en el capítulo 7, presento otras diferencias al indagar los espacios de sociabilidad en los almuerzos y en los dormis. En estos casos, aquellos que reciben mayores porcentajes de beca o provienen de las provincias se apropian más del espacio universitario y realizan un uso intensivo de gran parte de las posibilidades que ofrece la universidad. Cabe aclarar que ciertos entramados sociales y formas de relacionarse no se identifican a simple vista, sino que se accede a ellos mediante el “estar allí” en el terreno, como diría Geertz (1989).

2. La condición de ser becado

Este apartado trata sobre la condición de los becados y los programas de becas que esta universidad ofrece para los estudiantes de todo el país que deseen postularse, tal como expliqué en el capítulo 1. En estos programas se valora en especial el buen desempeño académico en el nivel medio y en el examen de ingreso a la universidad. En primer lugar, explico quiénes son estos jóvenes, de dónde provienen, qué carreras eligen, y muestro ciertas inconsistencias en el otorgamiento de las becas y su mantenimiento. En segundo lugar, a partir de los relatos de los propios estudiantes que reciben alguno de los tipos de beca, procuro entender cómo perciben su condición de “ser becado” o de “tener una beca”, considerando su subjetividad, y cómo transitan y experimentan el paso por esta universidad. El hecho de recibir una beca no alude a circunstancias homogéneas, sino que engloba una heterogeneidad de trayectorias y situaciones de los estudiantes tanto en relación con su poder adquisitivo como por sus procedencias y expectativas. La posibilidad de que la universidad otorgue distintos porcentajes de beca pone de relieve la existencia de diferentes situaciones socio-económicas y las particularidades de cada caso.

2.1. Panorama general de los que reciben beca

Según datos suministrados por la universidad, durante 2013 quienes recibían algún tipo de ayuda financiera o beca eran 355 estudiantes de un total de 1.014, repartidos en distintas carreras (Ver Gráficos F e G en Anexo7)⁸⁴.

⁸⁴ Datos provistos por la Universidad. Una dificultad que se presenta para el análisis es que la base de datos no está desagregada por sexo, lo que impide saber cuántos varones y mujeres reciben beca. No he podido acceder a los datos para el 2015 y 2016.

Gráfico 3. Cantidad de estudiantes becados por carrera

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrada por la universidad.

Tal como sucede con respecto a la población total, el mayor número de becados también se concentra en las carreras de Economía y Administración de Empresas. El aumento en número de becados desde la promoción 21 (2009) hasta la 25 (2013): pasó de 9 estudiantes aún activos de la promoción 21 a 106 de la promoción 25, lo cual evidencia una variación significativa del 31% en la última promoción en relación con la 24 (ver gráfico H en Anexo).

En cuanto al lugar de procedencia, el 63,95% de los estudiantes que reciben becas de las cinco promociones son de la Provincia de Buenos Aires. Dentro de la Provincia, un alto porcentaje proviene de ciudades cercanas a la universidad, sobre todo de Zona Norte (Beccar, Martínez, Olivos, San Isidro, San Fernando, Pilar y Victoria)⁸⁵. Un 19,72% es de otras provincias de la Argentina y un 16,33% procede de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En suma, hay estudiantes de más de 19 provincias del país. Cabe aclarar que, fuera de la Provincia de Buenos Aires, las que tienen más becados son Salta, Santa Fe y Chubut (con 8 cada una)⁸⁶.

De los que reciben becas en 2013, un 22,25% es parte del PAA, un 22,25% recibe la beca de la universidad en distintos porcentajes, un 19,72% corresponde a

⁸⁵ Para más información, ver Anexo Tabla E y Gráfico I.

⁸⁶ Para más información, ver Anexo Tabla F.

becados por colegios con convenio, un 18,03% accede sólo al crédito educativo⁸⁷, un 7,04% es becado como parte del PJBA, un 2,54% recibe asistencia financiera, y el resto se reparte en pequeños porcentajes entre varias opciones⁸⁸.

La distribución de becas que recibe cada estudiante puede combinar distintas formas de financiamiento. Un importante número (58%) combina alguno de los programas de beca con crédito educativo, el cual implica devolver el dinero de las cuotas una vez graduado en un plazo de 8 años, tema que profundizo en el capítulo 5. Uno de los becados, oriundo de CABA, de primer año de la carrera de Contador Público, que recibe PAA y crédito educativo, me contó:

Estoy becado, tengo Beca Abanderados Argentinos y otra parte de crédito educativo. Para mantener la beca tenés que tener una nota mayor al promedio general del curso. Cuando uno se propone una meta, eso es lo bueno, una de las metas es no desaprobado y pasar.

Si bien el mayor porcentaje de estudiantes becados proviene de la Provincia de Buenos Aires, los que reciben más porcentaje de beca con ayudas del 70% al 100% proceden de las restantes provincias. De todos los becados, sólo un 23%, es decir, 81 estudiantes, reciben el 100% de beca; en muchos casos, combinando más de un financiamiento. El 77% restante recibe porcentajes menores que van desde un 75%, 50% a 20% del valor de la cuota de la universidad.

La Tabla G (ver Anexo) representa cómo están distribuidos los porcentajes de crédito educativo en aquellos estudiantes que combinan esta ayuda financiera con otra o en aquellos que sólo reciben crédito educativo. La mayor proporción recibe un 50% de crédito, que, según la política de la universidad, es el mayor porcentaje que otorga, y su solicitud se renueva año a año.

Si bien la universidad sostiene que es “la que más estudiantes becados tiene”, aunque el porcentaje de becados es alto en relación con otras universidades privadas del

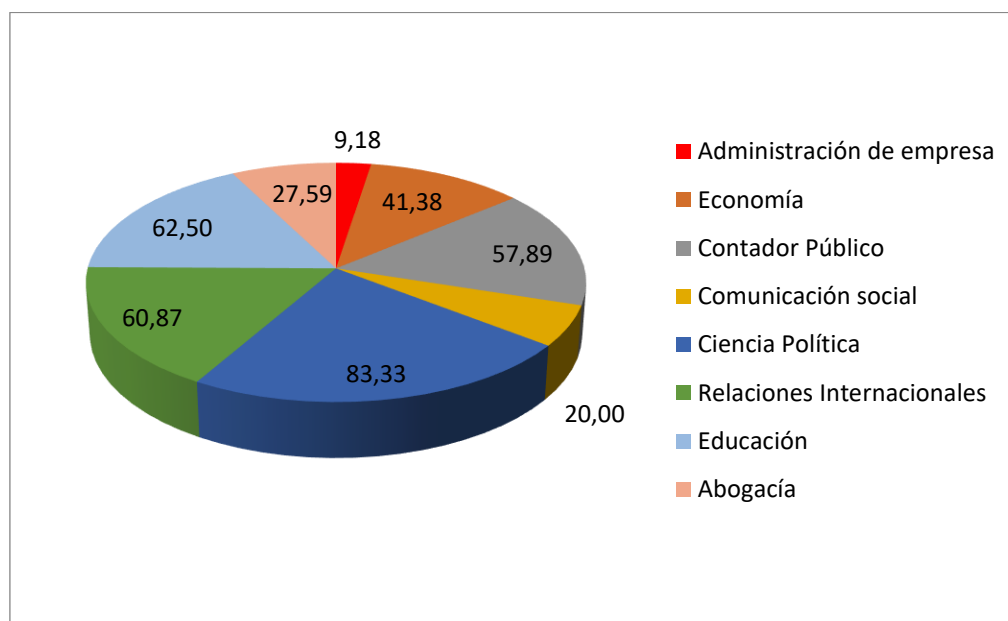
⁸⁷ Cabe aclarar que en total son 151 los estudiantes que reciben algún tipo de beca combinada con crédito educativo en distintos porcentajes. En este caso, el 18% corresponde a los estudiantes que reciben sólo crédito educativo sin ninguna otra ayuda combinada. Ver en Anexo Tabla G.

⁸⁸ Las otras becas son las siguientes: Becas egresados de colegios de San Fernando (2,25%), Beca Bunge & Born (1,41%), Beca Pan American Energy (1,13%), Beca del colegio de la misma universidad (0,85%), Beca al mérito (0,56%), Beca Colegio Nacional Buenos Aires (0,56%), descuento al personal de la universidad (0,56%), Concurso ensayo Ciencia Política (0,28%), Concurso Alegato (0,28%) y Beca finalista de Olimpíadas Matemáticas (0,28%). Para profundizar sobre la evolución (2013-2016) en cuanto a cantidad de becas PAA y PJBA, monto de dinero correspondiente a cada programa y la distribución de las restantes becas, véase Tabla H.

AMBA y del país, no todos reciben el 100%, como ya explicité, sino que son beneficiarios de una variedad de porcentajes combinados con diferentes asistencias financieras. Asimismo, la universidad expresa ser la que más estudiantes becados abanderados del país tiene; en este aspecto le otorgan una gran importancia a la incorporación de estudiantes con los mejores promedios en colegios secundarios. No obstante, habría que relativizar la afirmación dado que la mayoría de las universidades privadas de la Argentina están implementando este tipo de becas al mérito para los estudiantes que hayan tenido un promedio de 8,50 o hayan sido abanderados o escoltas⁸⁹.

Otra cuestión significativa que surgió de una evaluación de los datos obtenidos reside en el porcentaje relativo entre nuevos inscriptos para el 2012 y becados según las distintas carreras. En este sentido, algunas carreras tienen un porcentaje muy alto de becados en relación con otras. ¿Cómo podría interpretarse esta diferencia? Para la promoción 24 (2012), las carreras con mayor porcentaje de becados en relación con los nuevos inscriptos son Ciencia Política, Educación, Relaciones Internacionales y Contador Público, con combinaciones de beca que oscilan entre 75% y 100%. Podría argumentarse que este otorgamiento de ayuda financiera es una estrategia de la Universidad para conservar estas carreras, ante la fuerte competencia tanto en otras universidades privadas como públicas.

⁸⁹ Las universidades privadas como la Universidad Católica Argentina, la Universidad Argentina de la Empresa, la Universidad Di Tella contemplan dentro de su política de becas una beca al mérito de aquellos estudiantes del nivel medio que sean abanderados o escoltas en su respectivo curso.

Gráfico 4: Porcentaje de becados en relación a nuevos inscriptos según carrera (2012)

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad y por el Anuario de Estadísticas Universitarias 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

En el trabajo de campo observé ciertas tensiones en cuanto al otorgamiento de las becas. Si bien la mayoría de los que las recibieron están agradecidos de tener la oportunidad de estudiar en esta universidad y reconocen todas las ventajas edilicias, académicas y de contactos sociales, algunos me han planteado que no estaban de acuerdo con el porcentaje recibido en relación con otros. A su vez, he identificado diferencias entre lo que publicita la universidad sobre los programas de becas y lo que expresan los estudiantes en cuanto a cómo se otorgan, así como también sobre los mecanismos de decisión del porcentaje y la discrecionalidad. Algunos becados mostraron su malestar no sólo en cuanto a la presión para mantener la beca, sino también en torno a ciertas “inconsistencias” en su transcurso. El caso de este estudiante becado que cito a continuación es particular porque tuvo problemas por expresar su opinión en la universidad; por lo tanto, no necesariamente resulta representativo de la opinión del resto de los que recibieron beca, aunque pone de manifiesto cierto cambio en las “reglas de juego”.

En eso también ha habido algunos cambios. Cuando nosotros ingresamos sí nos cubría el 100% de todo pero, por ejemplo, este año a mí me recortaron y me pusieron 80% de beca y 20% de crédito educativo. Es algo que vos pagás. Y yo no había sido avisado de eso al inicio de la carrera (...) Yo pienso que cambiaron las reglas de juego, digamos; es peligroso decirlo igual, porque el Comité de asistencia financiera es un comité muy cerrado que maneja información muy, muy —cómo

decir— delicada, o sea, porque tampoco podemos decir que haya controles por parte de los alumnos. Además, cuando se sugirió eso hubo problemas (...) El Comité de asistencia financiera no te da explicaciones porque es “a buen criterio del comité de asistencia financiera, te vamos a dar 20% menos de beca y 20% de crédito”.

Otra becada manifestó su disconformidad con relación al porcentaje que recibía, ya que su papá es licenciado en sistemas, estaba desocupado y le costaba “mucho” pagar. Ella trabajaba cuidando a un chico a la tarde dos veces por semana, pero su situación era complicada y había ido a plantear la posibilidad de que le aumentaran el porcentaje, sin obtener una respuesta favorable.

Según la versión de uno de los becados, ellos pueden pagar parte de la cuota trabajando en la universidad, en distintas áreas. Algunos entrevistados plantearon las dificultades que esto conlleva, teniendo en cuenta que la dedicación al cursado de las materias es intensiva y precisan más tiempo para estudiar. Un estudiante de cuarto año de Ciencia Política, becado, me dijo:

La beca de trabajo es como que vos pagás parte de la cuota trabajando en algún lugar de la facultad (...). Esos trabajos comprenden desde investigación con profesores, que es lo mejor que te puede pasar, hasta como secretario, asistente de un departamento o acá en la biblioteca. El problema es que a mí me parece que está mal, por lo siguiente: en primer año son —si no me equivoco— 7 horas por semana lo que tenés que trabajar, que es relativamente poco, digamos. O sea, una hora por día, o una hora y algo para recuperar el domingo. Pero a partir del segundo año eso te lo duplican: son 14 horas por semana, 14 o 16 horas. Me parece mucho, preguntale bien a las personas que tengan contrato de trabajo. A mí me parece mucho porque realmente la universidad es muy exigente académicamente y me parecen muchas horas de trabajo y son horas desgastantes, no son tareas sencillas y no son tareas en donde vos podés estudiar mientras atendés un teléfono (...) No es organizarte; no tenés tiempo, o sea, vos sabés que tu semana está ocupada acá y que tenés trabajo y estudio. Cada bache que tenés, tenés que recuperarlo porque, si no, las horas que no cumplís las tenés que pagar. Y además es una inconsistencia de la universidad que busca alumnos full time por un lado y, por otro, te dan estos trabajos que son una maldición, digamos. Igual hay toda una justificación que es trabajo, que vas a aprender y qué sé yo, pero a la hora de la verdad, no. Es una oportunidad que te bequen y qué sé yo, pero no sé.

La universidad computa el trabajo en distintas áreas como “descuento por desempeño de tareas auxiliares de apoyo”, el cual asciende a un 25% del total de la cuota. De los 355 estudiantes becados activos para el 2013, 27 desempeñaban tareas en distintas áreas de la universidad (ayudar en la biblioteca, ayudar en alguna secretaría, ser asistente de investigación de un profesor, colaborar en distintos eventos, entre otras), es decir, equivale a un 5% de los estudiantes becados. Un estudiante de Mar del Plata, de segundo año de Ciencia Política, que recibe beca PAA, bajo este régimen de alumno

colaborador, me contó: Me piden a mí que dé clases de consulta y dé algunas materias: filosofía, fenómenos políticos, historia, derecho y esas cosas (...) habilidades analíticas, materias de historia argentina, que disfruté de hacerlas y que me gustan.

2.2. Salidas, viajes y consumos

Otro aspecto a considerar es qué sucede con las salidas, viajes y otros consumos entre los estudiantes que reciben beca y aquellos que pagan la cuota completa. En este sentido, en cuanto a los recursos económicos, los becados muchas veces “no pueden seguirle el ritmo” al resto de los estudiantes que pagan la cuota. Facundo, uno de los estudiantes becados, que cursaba el primer año de Economía cuando lo conocí y vivía en los dormis, oriundo de La Pampa, me contaba que “podés salir al boliche una vez y te gastaste un montón de plata, pero después por ahí tenés que vivir a fideos o arroz toda la semana; entonces, terminás haciendo otras salidas o juntándote con becados”. Otra diferencia también se observa en el tema de las vacaciones: muchos estudiantes que pagan la cuota de la universidad planifican con bastante anticipación sus vacaciones de invierno y verano. La mayoría, para julio, o se va a esquiar al sur o se va a Brasil, o a algún lugar del Caribe. En cambio, en el caso de los becados, muchos vuelven de visita a sus casas o viajan a las casas de los amigos que viven en alguna otra provincia.

En una oportunidad, en uno de los almuerzos algunos estudiantes que conocía estaban organizando un viaje a Bariloche. Facundo no iría, dado que prefería aprovechar las vacaciones para realizar una pasantía y estaba viendo a dónde presentarse. En las anteriores vacaciones de invierno, Facundo, junto con otros amigos —becados y que pagan la cuota—, había ido a la casa de uno de ellos en Bariloche; al respecto, me contó que como no pudo pagarse el pase de esquí, ya que estaba caro y su situación económica no era holgada, muchas veces se quedaba en la casa mientras los otros iban a esquiar. Si bien Facundo me comentó que la había pasado bien durante esas vacaciones, no se sintió del todo cómodo. Este tipo de comentarios se repitió con varios becados.

Las distintas experiencias abren diferentes espacios de sociabilidad en donde se genera, a su vez, un “campo de posibilidades” (Velho, 1994), en cuanto a las trayectorias profesionales, las posibilidades matrimoniales, de vivienda, etc. Transitar por mundos distintos conduce a aprender a lidiar con esa situación, en especial, al desarrollar la capacidad de adaptarse a las circunstancias. Estos jóvenes aprenden a

cambiar de papel según el contexto, y su proyecto personal se distingue del familiar, en función de las interacciones y experiencias inéditas (Velho, 1994: 46).

La posesión de capital económico condiciona salidas y destinos turísticos. Muchos de los que reciben becas me contaron que nunca han viajado al exterior. Por el contrario, el resto de los estudiantes, en su mayoría, ya han realizado varios viajes al exterior. Con relación a esto, los que reciben beca se asumen diferentes (Dubet, 2017), pero pareciera que esta diferencia no la viven como discriminación o no se molestan por ello. En rigor, saben que no podrán hacer lo mismo que el resto en cuanto a salidas, consumos y vacaciones y, por ende, suelen juntarse entre ellos.

En resumen, quienes reciben beca no configuran un grupo homogéneo, sino que presentan matices en cuanto a sus percepciones y vivencias. En especial, resulta problemático el trabajo de los estudiantes en distintos lugares de la universidad durante el cursado al considerar que la dedicación es full time y que cuentan con poco tiempo para estudiar y realizar otras actividades.

Cuando comencé la investigación o la primera exploración en el trabajo de campo, pude establecer una primera diferencia entre aquellos estudiantes becados en una evidente o clara contraposición con aquellos que pagan la cuota completa de la universidad. En el próximo apartado daré cuenta de otra diferencia entre aquellos que dicen “ser becados” y aquellos que dicen “tener beca”. Así, este segundo subgrupo tiene más similitudes con los que pagan la cuota completa que con el primer subgrupo de los becados.

2.3. “Ser becado” o “tener beca”

Con respecto al otorgamiento de becas, Gluz (2006) analiza el mundo de representaciones, percepciones y valoraciones cruzadas que los agentes sociales (los becarios y los no becarios, los docentes, preceptores o directivos) hacen acerca de las diversas dimensiones de los programas de becas y sus beneficiarios directos en el nivel medio. Es uno de los pocos estudios que indaga las representaciones de los becarios, y considera el proceso de constitución y los usos sociales de esta categoría. Analiza distintos momentos del sistema educativo, incluye las becas pensadas como premios a los mejores para estimular el acceso a la educación, hasta el objetivo de combinar propósitos de compensación de la política social, con los académicos propios de las escuelas. Si bien este estudio sirve como antecedente, el caso que analizo no está

relacionado con un plan de becas ideado por el Estado ni se trata del nivel secundario, sino que son programas de becas universitarias de una universidad privada. Las lógicas y los mecanismos implementados son diferentes, a pesar de que en ambos casos se procura el acceso a la educación de estudiantes menos favorecidos. De todos modos, en el caso que analizo también está presente aquella idea de la beca como premio a los mejores, conjugada con la necesidad de “concurrir” de modo permanente mediante el mérito demostrado en el promedio.

Por su parte, Fernández Vavrik (2014) en su tesis de doctorado analiza un programa especial de becas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) de Mendoza, que desde 2003 otorga becas a estudiantes provenientes de comunidades huarpes y de zonas rurales. El Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue (PBCHEA) es una “medida excepcional” con respecto a las políticas de equidad en Educación Superior en el país, ya que selecciona y categoriza a los beneficiarios según un criterio de origen sociocultural y geográfico antes que según un criterio socioeconómico tradicional. Fernández Vavrik (2013: 85) indaga la tensión en el tratamiento de beneficiarios entre los principios de igualdad y de diferencia. Se trata de una política de “acción afirmativa” o “acción positiva”, ya que entre sus criterios considera: “a) un criterio que es a la vez étnico y cultural, b) razones territoriales y c) razones socioeconómicas”.

El PBCHEA otorga un cupo de quince becas anuales para estudiantes egresados de escuelas albergue de la provincia, es decir, de establecimientos polimodales de nivel medio ubicados en zonas rurales de cuatro departamentos. Al igual que el principal programa de becas de la UNCuyo, llamado Becas de Ingreso y Permanencia Universitarias; se otorga una remuneración mensual; derecho a almorzar en el Comedor Universitario, así como un plus para alojamiento, transporte y fotocopias. Como cualquier estudiante de la UNCuyo, tienen derecho a utilizar gratuitamente los consultorios de Salud, incluyendo los servicios de Salud Reproductiva (Fernández Vavrik, 2013: 86).

A partir del 2006, ante las dificultades académicas que encontraban los estudiantes por los niveles de formación desigual, la UNCuyo enriqueció el programa de becas y puso en práctica un “dispositivo de hospitalidad” dedicado al trato con recién llegados de zonas rurales que denominan nativamente “nivelación” (Fernández Vavrik, 2013: 98). Según el autor, el trato afectuoso y la exigencia académica se traducen en

tensiones y negociaciones constantes entre estudiantes y docentes. Negocian la distancia institucional apropiada y el peso del origen como recurso para un trato excepcional (Fernández Vavrik, 2013: 102). Estos estudiantes viven una sensación de desarraigo fuerte por estar lejos de sus comunidades de origen. Asimismo, este autor analiza el modo en que los becarios construyen su situación de recién llegados y realiza una comparación de políticas afirmativas del Estado de Argentina y de Francia.

En su trabajo, Saraví (2015: 90), al referirse a la tipología “escuela total”, menciona en una nota al pie cómo son vistos los becados en las universidades de los sectores privilegiados. En este sentido plantea que, más allá de las actividades extracurriculares que implican “compromiso social”, otra posibilidad de encuentro con el “otro” está representado por otros programas de becas para estudiantes de “otro” sector social. Uno de sus entrevistados, que no recibe beca, expresa: “... los becados son una clase particular de estudiantes que suelen romper la monotonía del paisaje escolar, y a los cuales se los reconoce claramente como distintos” (Saraví, 2015: 90). Para este autor, los becados suelen vincularse entre sí construyendo un grupo en sí mismo que tiene escasa interacción con el resto de los estudiantes, y cuya integración en la experiencia de la escuela total es sumamente limitada. Saraví (2015: 90) sostiene que “si el compromiso social es una experiencia superficial y distante, la relación con los becados tampoco es más intensa o íntima. La otredad no deja de ser algo extraño, aunque pueda decirse que se le conoce”. Este planteo sirve para reflexionar sobre la situación de los estudiantes becados en UdeSA.

Las categorías nativas “ser becado” o “tener beca” emergieron en el trabajo de campo. A medida que fui conociendo distintos estudiantes que recibieron algún tipo de beca o ayuda financiera, se fueron delineando diferentes formas de experimentar y vivenciar esta posibilidad o este estatus particular del becado⁹⁰. Es posible plantear distintas formas de entender la condición de ser becado o de tener beca, dado que la beca interpela de modos diversos la subjetividad de estos jóvenes. Algunos se adscriben como “becados” y expresan “la presión”, “el peso” y “el sacrificio” que les implica portar esta condición. En cambio, otros dicen “tengo una beca” y no necesariamente “soy becado”; parecen vivir de otra manera esta experiencia ya que su situación

⁹⁰ Si bien otras investigaciones (Fernández Vavrick, 2010, 2013) utilizan el término “becario” para denominar a aquellos que reciben beca, en esta universidad se utiliza más el término “becado” en los relatos de los estudiantes.

económico-financiera (capital económico) resulta menos problemática. Para ellos, tener un porcentaje de beca implica una ayuda para la familia, pero no la única posibilidad, es decir, recibir o no este descuento en la cuota no es tan definitorio como en otras trayectorias educativas. Además, cabe considerar que no es lo mismo tener un 20% de beca y pagar el resto de la cuota mensual que tener un 50% y un porcentaje de crédito educativo, o un 75% y 25% de crédito educativo⁹¹. Las diferencias entre estos dos “subgrupos” son trascendentes dado que los estudiantes que se adscriben como “becados” no podrían estudiar en esta universidad si no recibieran becas del 100% o un alto porcentaje de beca y crédito educativo. En cambio, un estudiante que recibe el 20% podría pagar la cuota mensual en otras universidades privadas del AMBA, por ejemplo, teniendo en cuenta que para el 2016 la cuota de UCA era de \$ 5.977 y la de UADE es \$ 4.157 para la carrera de Economía.

Las posibilidades de combinación entre porcentajes de beca y crédito educativo son múltiples. Según uno de los entrevistados, se considera becado a “aquel que recibe una mínima asistencia financiera”, lo que implica que la condición engloba disímiles situaciones y a estudiantes con diferentes capitales económicos, sociales y culturales. No todos se encuentran en una misma posición social ni atraviesan las mismas condiciones económico-financieras, ya que se reconoce el mérito y los convenios con numerosos colegios de nivel medio privados o públicos con algún porcentaje de subvención estatal. Esto quiere decir que el criterio de otorgamiento de la beca no es sólo por la capacidad económico-financiera de la familia, sino que especialmente se tiene en cuenta el mérito y la performance del estudiante en los dos últimos años del nivel medio. Deben acreditar el promedio más alto del curso y esto tiene que estar certificado por el colegio.

Un estudiante de segundo año de Economía, becado, me contaba que año a año la universidad revisa la situación económica-financiera del becado y su familia para evaluar si sigue igual o cambió. Al respecto me dijo:

⁹¹ A valores de 2016, un estudiante de Economía, de Administración de Empresas o de Ciencia Política pagaba una cuota mensual de \$ 14.900. Esto muestra que en muchos casos los estudiantes que reciben un porcentaje de beca reducido, por ejemplo, del 20%, como sucede con varios que han tenido buenos resultados en el examen de ingreso, poseen un alto poder adquisitivo. Hay varios jóvenes que tienen un porcentaje de beca y otra de crédito educativo o buscan reducir el crédito trabajando en distintos sectores de la universidad, tal como nuestro a lo largo de la tesis. En el caso de otras universidades privadas, con el valor de la cuota de UdeSA, podrían estudiar dos o tres estudiantes la misma carrera. Por ejemplo, en UCES estudiarían Economía cuatro estudiantes; en UADE, tres estudiantes; en USAL, tres estudiantes y en la UCA, dos estudiantes.

Obviamente a fin de año te mandan una planilla que tenés que firmar, tus gastos, los ingresos de tu familia, declarar tus propiedades, tu auto, capital, cuánta plata gastás en tarjeta de crédito, cuántos depósitos tenés en bancos, si mantenés a alguien de tu familia y todo. Ellos ahí hacen más o menos un análisis, que no pueden ir a revisar si todo es cierto, porque son miles de solicitudes; además, todo el país es un gasto enorme.

Cabe aclarar que, en todos los casos, para mantener la beca los estudiantes deben alcanzar un promedio mayor a 6,50 y una buena performance con relación al resto de su clase que pagan la cuota completa, quienes necesitan 5,50 de promedio para mantener la performance exigida por la universidad. Matías, de Bahía Blanca, de segundo año de Economía, que recibe beca del PJBA y parte de crédito educativo, me contó:

Por ahí cuando le cuento a mis amigos me dicen “pero ¿cómo no tenés opción de error?”, y, bueno, también al ser becado no tenés mucha opción de error tampoco. Tenemos dos o tres, creo. Pero, por otro lado, al ser tan seguida la cursada, tan pegado a los parciales es como que cuando tenés que rendir parciales, tenés fresca la cursada, entonces no es tan complicado como cursar y tener que dar en diciembre y retomar todo de vuelta. Entonces tiene de todo un poco: el estrés siempre está, obviamente, o la presión, pero uno al cursar tanto va viendo si está muy jugado, si llega bien. Hay varios mitos, varios rumores, pero lo que se “baja” desde la oficina es que si te va mal en un final a ellos le “salta”, se van a dar cuenta porque revisan de vez en cuando cómo vas y te llaman y te dicen: “bueno, ¿qué pasó?, metele pilas”. Ya la segunda vez creo que hay un comité evaluador, pero si no tenés esa posibilidad es como que te dicen “*no estás aprovechando la beca, capaz que hay otro que la puede aprovechar más*”. Y hay pocos casos así, muy pocos. [*cursiva agregada*]

Esta percepción sobre la exigencia para mantener la beca y la necesidad de mostrar sus talentos todo el tiempo lleva a que en general el rendimiento académico de quienes la reciben sea muy bueno. En cierta forma, este relato se contrapone con el de Facundo, oriundo de La Pampa, de primer año de Economía, que recibe beca del PAA y parte de crédito educativo, quien habló de las contemplaciones que la universidad suele tener con los que cursan el primer año.

Te exigen que te vaya bien, pero son acá al menos muy contemplativos. Está la oficina de alumnos, a la que podés ir, charlar; son psicólogos, te dicen (...), por ejemplo, ahora a mí me fue mal en matemáticas y la pude dar de baja, no hacerla y la rehago el semestre que viene, ponele, no es que perdés una materia y te sacan la beca. En primer año son más contemplativos, más que recién estás empezando.

Esta “contemplación” para con el rendimiento de los becados es una excepción que aplica sólo durante el primer año. Luego, los estudiantes deben mantener un buen rendimiento académico para conservar la beca, según he podido corroborar en el trabajo de campo. He visto a chicos preocupados por las notas —llorando porque no les alcanzaba la nota— y he escuchado conversaciones sobre la necesidad de que les fuera

bien en los exámenes para poder conservar la beca. Según Vanesa, una estudiante de San Isidro, que comenzó Economía y se pasó a Administración y paga la cuota completa, las exigencias y las presiones que viven los becados son mucho mayores en cuanto al rendimiento académico. La idea de esfuerzo está presente en el día a día de los estudiantes que reciben beca.

Hay una gran diferencia entre los becados y los que no tienen beca. Los becados viven con mucha presión, sólo les puede ir mal en una sola materia y recurrir una vez. Los hacen trabajar aunque en la beca no implicaba eso. Una amiga renunció a la beca porque no aguantaba la presión, está disgustada. El resto, con que tenga promedio de 5 está bien. No importa más. Los becados viven bastante presionados.

Con respecto a los profesores, ellos también notan algunas diferencias. Saben quiénes reciben beca y quiénes no. Esto se evidencia principalmente por el grado de compromiso hacia el estudio, la dedicación y el esfuerzo que realizan los becados con el propósito de que les vaya bien para conservar la beca. Matías, que está becado, me dijo: “Yo creo que los profesores saben quiénes son becados y quiénes no. Por lo aplicados que son, por la garra que le meten, por un montón de cosas”. Un profesor de dedicación simple de la universidad con el que conversé acerca de los estudiantes que reciben becas me dijo que de alguna manera ellos logran “mimetizarse” o emular al resto. Cuando le pregunté cómo sabía quiénes eran becados me dijo que en la segunda hora de la materia que es más bien práctica conversaban y los que reciben becas le contaban sus trayectorias previas, por lo que de esa manera podía reconocerlos.

Los becados tienen una serie de obligaciones y deberes, y también ciertos derechos. El que recibe beca, como ya explicité, debe mantener un buen rendimiento académico a lo largo de la cursada. El departamento de alumnos realiza un seguimiento de los becados y cuando advierten que tienen dificultades en alguna materia, los llaman, los aconsejan y, si consideran que la situación no mejora, los hacen realizar un curso para darles más herramientas de estudio y organización. Facundo, que recibe beca del PAA y parte de crédito educativo y vivía en los dormis, me comentó:

Fui a hablar con Mara [del departamento de alumnos]. Me dijo que un 5 no está tan mal. Que vea cómo sigo, que no voy a perder la beca. Yo me llevo bien con ella (...). Me dijo que no me preocupe, que después de los parciales vea cómo me va. Por ahora no necesito hacer el curso de cómo estudiar. Después de lo de Matías⁹², separaron el departamento de alumnos del sector financiero.

⁹² Estudiante que había reclamado en una Asamblea en la universidad por algunas inconsistencias en el otorgamiento de becas y por esta situación un comité de beca de la universidad lo suspendió por 6 meses (ver más adelante el detalle de lo sucedido).

En lo que se refiere a los derechos del becado, dependiendo del tipo de beca, algunos pueden comer gratis en la cafetería del campus, tanto durante el almuerzo como en la merienda, otros reciben un estipendio mensual para sus gastos personales y pueden vivir en los dormis sin pagar o en alguna residencia cercana a la universidad durante los primeros años. Si reciben todos estos beneficios, es porque tienen la beca más completa. En otros casos, pueden recibir alguno de ellos. La disparidad y heterogeneidad de beneficios conforma una trama compleja de experiencias y situaciones (Segura, 2015). Se observan desdoblamientos dentro de estos grupos.

En definitiva, aquel que recibe el 100% de la beca, o que en la mayoría de los casos combina parte de beca con otra forma de financiamiento, se sentiría “becado”, o al menos así lo manifiesta. En cambio, parecería que aquel que recibe un porcentaje bajo de financiamiento dice “tengo una beca”. “Ser becado” o “tener beca” es, en todo caso, una diferenciación de sentidos que postulo para mostrar la heterogeneidad dentro de un grupo que podría entenderse compacto. Cabe remarcar que todos los que reciben algún porcentaje de beca, por mínimo que sea, deben alcanzar un rendimiento académico mejor que la media de su curso, con un promedio de 6,50.

Otro factor a considerar es que sucede con los estudiantes que reciben beca completa y viven en los dormis en relación con el resto de los becados que no. En el caso de los que viven en los dormis tienen incluido el servicio de limpieza de sus dormitorios, por lo que no deben destinar parte de su tiempo a hacer esta actividad. En este sentido, poseen condiciones de vida más favorables para el estudio que el resto.

Con respecto a una de las diferencias que experimentan los becados, se encuentra la de poseer o no computadoras para trabajar en la universidad. Con Matías, que formó parte del Centro de Estudiantes, conversamos sobre la posibilidad de que la universidad compre computadoras a los estudiantes que por dificultades económicas no se han podido comprar. En su caso, me contó que él tiene la que le dieron en su escuela secundaria por el Programa Conectar Igualdad, pero después de dos meses estuvo un tiempo sin funcionar porque se le bloqueó por haber salido del rango del modem de la escuela, luego tuvo que llevarla al técnico de la escuela en Bahía Blanca y se la desbloqueó. Sobre la posibilidad de que la universidad compre computadoras a quienes no tienen me dijo:

Estaría bueno, no sé, lo que pasa que al ser un tema tan delicado los que estamos hablando de esto preferimos ver por qué medios encararlo porque es un tema...

porque por ahí piensan que estamos atacando el sistema de becas o que estamos desagradecidos y, no, para nada.

Ante su comentario, le pregunté si este tema no se planteaba en el Centro y me dijo:

Y ahora lo queremos, justo ahora esto es todo muy nuevo entonces las próximas reuniones yo quería traerlo como para empezar a debatir porque no hay un debate en la universidad de qué es el becado, qué función cumple, cuáles son sus derechos y sus obligaciones, no está en la mesa el debate, entonces está bueno que quiere que haya becado sí o no y que se dé el debate. Lo comenté y me dijeron en la próxima reunión lo charlamos y estamos ahí. *¿Y en el centro de estudiantes hay muchos becados?* Sí, la mayoría son becados. Este año sí. Sí, la mayoría sí. La mayoría son de Ciencia Política y de Relaciones Internacionales.

Por un lado, este comentario manifiesta que hay una necesidad del becado que se discuta sobre su situación, sobre “qué es ser becado” en la universidad y, por otro lado, que la conformación del Centro de Estudiantes sea en su mayoría de becados también pone de relieve que ellos quieren ocupar un lugar y ser escuchados en la universidad. En el capítulo 7 retomo la función del Centro de Estudiantes en la universidad y su alcance, para mostrar de qué modo opera como un “dispositivo de hospitalidad”, en términos de Fernández Vavrik (2013), ya que se ocupa de cuestiones relativas al funcionamiento interno del campus para que estos jóvenes de diferentes sectores se sientan cómodos e integrados, a pesar de las diferencias.

3. Síntesis del capítulo

En este capítulo procuré definir el perfil del estudiante que asiste a esta universidad. Busqué mostrar ciertos atributos y trayectorias educativas y de vida que guardan características similares y que, a su vez, los diferencian de otros estudiantes de otras universidades privadas o públicas del AMBA. La población analizada, si bien podría suponerse homogénea en relación con otras universidades tanto privadas como públicas, presenta heterogeneidades no sólo por su origen social y procedencia, sino también por las distintas formas de ser admitidos a la universidad o de recibir distintos porcentajes de beca. Mientras los estudiantes que pagan la cuota o reciben un bajo porcentaje de beca no precisan demostrar sus talentos o capacidades, sobre todo para el ingreso, por el efecto consagración producto de haber asistido a determinado colegio y de poseer un determinado capital económico y cultural, los que reciben un alto porcentaje de beca o beca completa deben demostrar todo el tiempo sus talentos y capacidades para poder, en primer lugar, ser admitidos y luego para mantenerse. Según lo explicitado, ésta es una

de las universidades privadas que posee la cuota más alta en la oferta de carreras con relación al resto, por lo que podría deducirse que se trata de una población con un perfil socio-económico y cultural homogéneo. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo encontré que hay una diversidad de trayectorias y matices, en especial, si se considera a aquellos que reciben elevados porcentajes de becas o beca completa y constituyen la primera generación en sus familias en ingresar a la universidad.

Una característica singular que hace al perfil del estudiante de San Andrés es la dedicación intensiva de la cursada, lo que no permite trabajar mientras se cursa o lo hace muy dificultoso. Este rasgo es percibido como una fortaleza para algunos y como una debilidad para otros. Los primeros sostienen que tener una cursada intensiva les brinda una mayor dedicación al estudio, a la explicación y comprensión de los temas. En cambio, los segundos plantean que se hace muy difícil, o “casi imposible”, trabajar mientras se asiste a esta universidad. El estudiante que decide cursar aquí sabe que no podrá trabajar o que será complejo tener un trabajo de medio tiempo. Sin embargo, reconocen que, una vez que se gradúan, es relativamente fácil insertarse en el mercado laboral, y más aún si aprovechan las pasantías que les ofrece la universidad.

Por otra parte, el sistema y la política de becas de la universidad permiten que asistan jóvenes con disímiles trayectorias previas y con capitales culturales, económicos y sociales diversos. No obstante, englobar en esta categoría a todo aquel que recibe beca (ya sea completa o porcentual) invisibiliza las diferencias o matices, ya que la variedad de combinaciones de posibilidades de tipos de beca o porcentaje de ayudas financieras conlleva una forma diferente de asumir la condición de “ser becado” o de “tener beca”. No resulta lo mismo ser becado completo que tener un porcentaje menor de beca, que le habría permitido probablemente asistir a otra universidad privada un poco más económica.

En lo que respecta al otorgamiento de becas y los porcentajes que se conceden han aparecido ciertas tensiones. Algunos estudiantes han planteado que, al haber contado sus dificultades económicas, no recibieron la respuesta que hubieran esperado. La sensibilidad del tema es tal que hay que ser muy cautos al referirse a las reacciones o efectos que pueden tener en los estudiantes las decisiones en lo atinente a las becas. Sobre todo cabe considerar que en algunos casos la posibilidad de seguir estudiando en esta universidad está supeditada a la ayuda o financiamiento económico y que esto

puede generar angustia, malestar en el estudiante o hasta cierta tensión en las propias familias.

A lo largo del trabajo de campo he distinguido una serie de elementos que colaboran con la búsqueda de homogenización, esa mimetización de la cual habló el profesor, o el contrapeso necesario al que se refirió uno de los fundadores. En ese supuesto universo homogéneo, equilibrado, solidario y hospitalario, sin embargo, persisten ciertas desigualdades que se expresan, de modo notorio, en no tener las mismas posibilidades en cuanto a salidas, viajes y hasta diferentes consumos como la vestimenta. Las inquietudes del Centro de Estudiantes evidencian otras diferencias que pasan por no tener una computadora o no poder acceder a materiales de estudio. Es indudable la búsqueda de la inclusión, pero considero que se trata de una inclusión desigual.

CAPÍTULO 3

¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES ELIGEN ESTA UNIVERSIDAD?

El proceso decisorio sobre la elección de la carrera universitaria y el lugar en donde se elige estudiar ha sido objeto de indagación en América Latina, en trabajos tales como los de Saraví (2015) y Nogueira (2010), en México y Brasil; y los de Carli (2012), Colabella y Vargas (2014)⁹³, Kisilevsky y Veleda (2002), Fuentes (2015), Nuñez y Gamallo (2009) y Sagemüller (2011), entre otros, en la Argentina. Si bien los mecanismos utilizados por los estudiantes que indago no distan mucho de los abordados por estos autores, considero pertinente analizar cómo fue ese proceso, cómo influye la familia, qué factores fueron considerados al momento de la elección y qué esquemas de decisión elaboraron los estudiantes según sus relatos al tener que elegir una universidad. Por “esquemas de decisión” entiendo una representación cognitiva verbalizada en torno a las opciones disponibles en función de las limitaciones y de las expectativas del mundo social de referencia.

Según Kisilevsky y Veleda (2002: 98), es deseable y esperable que los jóvenes de sectores medios-altos continúen sus estudios superiores, es decir, un “destino de clase”; mientras que para los jóvenes de sectores medios-bajos es menos obvio y seguro ese camino. Cabe aclarar que no estoy del todo de acuerdo con lo que plantean las autoras en torno a las formas de informarse de unos y otros, porque si bien es cierto que los sectores medios-bajos tienen menos acceso a la información, esto no implica que no puedan usar otros recursos más allá de los provistos por sus profesores en sus colegios, como lo han demostrado otros trabajos. En este sentido, Colabella y Vargas (2014) plantean distintas vías en que los sectores populares se han enterado de las carreras de la UNAJ y, a su vez, señalan que “las familias aconsejan y participan de las elecciones de carrera de sus hijos o cónyuges, con base en el conocimiento del perfil del candidato” (p.16).

⁹³ En particular, el trabajo de Colabella y Vargas (2014) resulta relevante para pensar la experiencia de los jóvenes que son la primera generación en sus familias en acceder a la universidad. Estas autoras analizan la primera generación de estudiantes universitarios de la UNAJ, que inició sus actividades en 2011 y cuyos propósitos centrales son la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares a los que, por su emplazamiento geográfico en el municipio de Florencio Varela, busca atender.

Constituye un desafío para las Ciencias Sociales interpretar las relaciones entre el individuo que escoge y las condiciones objetivas que, de múltiples maneras, limitan esa elección. Retomo los aportes de Bourdieu y la lectura de Lahire (2004), quien resalta que la inserción social de un individuo no puede ser reducida a una única y bien definida posición en el espacio social. A lo largo de la vida, cada individuo participa de múltiples grupos e instituciones sociales (en posiciones más o menos dominantes), se relaciona con personas de origen distinto y recibe, por lo tanto, influencias más o menos contradictorias que contribuyen para constituirlo como un ser hasta cierto punto singular.

En su tesis de doctorado, Fuentes (2015) describe las distintas formas de conocer acerca de la universidad y los criterios para decidir que utilizan los jóvenes de sectores altos de la UCA y del CUBA. Con una intención similar, en este capítulo explico el proceso de decisión y los motivos que llevaron a los estudiantes a optar por determinada carrera y por esta universidad. Como intento mostrar, las trayectorias son disímiles, y también lo son los factores que incidieron en el proceso de elección acerca de la educación superior y su profesión futura. En los relatos me encontré con un mecanismo de discernimiento sobre las distintas posibilidades a partir de los intereses y gustos personales, las trayectorias y mandatos familiares, los condicionantes sociales, económicos y culturales, y las expectativas y las oportunidades de inserción laboral.

En un primer momento, describo las múltiples formas de conocer la universidad: los convenios con los colegios secundarios, el consejo de profesores, la asistencia a charlas abiertas o visitas a la universidad y la realización de una búsqueda para comparar las diferentes opciones mediante páginas *webs*, redes sociales, o incluso ir a la Expouniversidad⁹⁴. Asimismo, se destaca la posibilidad de recurrir a un asesoramiento psicopedagógico mediante test vocacionales u orientación vocacional. A su vez, abordo las recomendaciones de algún familiar o amigo y las distintas trayectorias de educación superior entre los hermanos en una misma familia, así como la tendencia a asistir a universidades privadas, aunque los padres se hayan formado en universidades públicas.

⁹⁴ Esta exposición se realiza hace 21 años en forma ininterrumpida y reúne a gran parte de la oferta de educación superior pública y privada y de posgrado de la Argentina. Ver en <http://www.expouniversidad.com.ar/>.

En un segundo momento, intento elucidar el proceso decisorio⁹⁵ y los motivos de elección universitaria. Para ello analizo las motivaciones y los esquemas de decisión que se fueron formando los estudiantes y sus familias en torno a las alternativas que estuvieron en su espectro de posibilidades. Resulta interesante que no necesariamente en un proceso de elección se tienen en cuenta todas las alternativas disponibles, sino aquellas que por distintas razones, ya sean sociales, económicas o culturales, forman parte del horizonte de esa persona y su familia. También analizo las distinciones sociales encontradas en el campo.

1. ¿Cómo se enteran?

1.1. Convenios con colegios, recomendaciones, visitas, charlas abiertas, páginas web y test vocacionales

A través de algunos colegios secundarios —en su mayoría privados—, es posible conocer la propuesta de San Andrés, que desde su fundación ha ido generando convenios con varios colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias⁹⁶. Estos acuerdos permiten un primer acercamiento de los jóvenes a la universidad. Como ya mencioné en el capítulo anterior, varios estudiantes de diferentes provincias aludieron a que en sus respectivas escuelas —de gestión pública o de gestión privada con un porcentaje de subvención estatal— se enteraron acerca de los programas de becas que ofrece la universidad y decidieron postularse.

Los testimonios de los estudiantes que pagan la cuota delinear una suerte de listado de colegios predominantes⁹⁷. En ellos se promociona la oferta educativa a través de carteles o de folletería que se entrega a los alumnos. Cintía, una estudiante de Adrogué de cuarto año de Relaciones Internacionales, me contó que ella vio en su colegio un cartel que hacía referencia a la carrera que le interesaba y esto la motivó a

⁹⁵ Para profundizar sobre el proceso decisorio de los estudios superiores véase Moogan, Baron y Harris (1999) y Rubina y Linturi (2001).

⁹⁶ La universidad en su página web tiene detallada una lista de los colegios privados con los cuales posee convenio. Desde que comencé el trabajo de campo en el 2012, los colegios con convenio han aumentado y se han ido incorporando varios colegios privados de distintas provincias de la Argentina. Ahora hay más de cien colegios con convenio.

⁹⁷ Northlands, Newman, Pilgrims, San Andrés, San Jorge, entre otros. Se trata de un circuito de colegios reconocidos como prestigiosos o de elite tanto por los nativos como por estudios de investigación sobre la temática (Martínez, Villa y Seoane, 2009).

pedirle a su mamá que la llevara a conocer la universidad; luego asistió a una charla y le gustó. De cierto modo, esto da lugar a que se cree un circuito o red⁹⁸ entre los colegios y la Universidad de San Andrés (Gessaghi, 2016; Kisilevsky y Veleda, 2002). Fuentes (2015: 181-182) sostiene que, a partir de la década de 1990 se ha conformado un “circuito socioeducativo” en la “zona norte”⁹⁹ al generarse un desplazamiento residencial de un sector de alto poder adquisitivo, coincidiendo con el análisis que realiza Heredia (2011) y Svampa (2002).

Los profesores de los colegios también desempeñan un rol importante al actuar como nexo entre los jóvenes y la futura elección universitaria mediante consejos y recomendaciones, o ayudándolos en la etapa de la definición de carrera. Al conocer las preferencias o la facilidad que tiene el alumno hacia alguna disciplina en particular, los alientan a seguir determinada carrera y los ayudan con la información que precisan. Varios estudiantes con los que conversé mencionaron el consejo y el apoyo de algún profesor.

A su vez, cabe aclarar que la universidad adopta distintas alternativas para dar a conocer su oferta educativa siguiendo la lógica del *marketing* empresarial y de la venta comercial, al igual que lo hacen tanto otras universidades privadas como colegios privados de nivel medio (Kessler, 2002; Tiramonti y Ziegler, 2008 y Martínez, Villa y Seoane, 2009, entre otros). De hecho, estos trabajos se refieren al “mercado escolar” o “mercado educativo”, en donde existe una competencia entre colegios para llegar a determinado público. En la elección de los colegios secundarios se da un “proceso de selección de doble vía” (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 44) mediante el cual las familias eligen a la escuela y la escuela elige a las familias. En este sentido, “...la familia elige escuelas que consagran sus usos, preferencias y visiones del mundo y donde la escuela se queda con un público que representa el ideal de excelencia y calidad educativa que pretender promover” (Villa, 2015: 207). Las familias en estos casos

⁹⁸ En este sentido, véase Granovetter (1973) y su teoría de redes. En su estudio clásico, Granovetter señaló el rol de las redes sociales en la producción de confianza y la posibilidad de facilitar intercambios. Las referencias brindadas por personas en quien se confía contribuyen a abrir oportunidades.

⁹⁹ Según Fuentes (2015: 182), la “zona norte” para sus nativos comprendería los partidos más tradicionales de San Isidro, Vicente López, Bella Vista (aunque es una localidad dentro del partido de San Miguel), Villa de Mayo, algunas zonas de Pilar, junto a fragmentos de los mismos u otros distritos que concentraron la expansión de la oferta residencial de barrios cerrados y *countries* en las últimas dos décadas: Tigre, Pilar, Malvinas Argentinas, San Fernando y Escobar. Más allá de los barrios céntricos y hacia el norte de la CABA: Recoleta, “Barrio Norte”, Palermo, Belgrano, Núñez. La delimitación espacial que halló Fuentes (2015) es similar a la que realizan mis informantes.

actúan como “potenciales clientes” a los que hay que atraer. En la elección universitaria se observa una variedad de opciones sobre todo de universidades privadas que procuran atraer a sus potenciales estudiantes y de familias y jóvenes que eligen según las propuestas y lo que ofrecen las organizaciones de educación superior.

En la Universidad de San Andrés, en cuanto a las visitas, existe un doble mecanismo de coordinación: por un lado, el personal de la universidad asiste a los colegios para informar acerca de las carreras, la modalidad de cursada y responder las preguntas que tengan los alumnos, y, por otro, delegaciones de colegios de nivel medio realizan visitas a la universidad que se coordinan previamente, además de participar de una charla. Jimena, que está en tercer año de Ciencias de la Educación y es de Colegiales, me contó:

Me enteré porque en mi colegio [Lengüitas]¹⁰⁰ daban una beca para estudiar Ciencias de la Educación, daban 75% de beca y vinieron a charlar al colegio, fui a la charla y así me enteré. Y tenía una compañera, que es un año más grande que yo, que estaba estudiando acá. Ya se recibió y todo.

Más de una vez, estando en el campus, observé a delegaciones de escuelas secundarias que venían a realizar una recorrida: los uniformes de los jóvenes delataban su procedencia (chombas blancas con el escudo del colegio, pantalones grises en el caso de los varones y polleras a cuadros o escocesas en el caso de las mujeres). Los alumnos estaban acompañados por uno o dos profesores o alguna autoridad del colegio y por el personal de la universidad que los guiaba en la visita. Me los he cruzado en la biblioteca, en los pasillos, al aire libre y en distintas instalaciones del campus. Estos recorridos y visitas son frecuentes.

En una oportunidad escuché a unas jóvenes que estaban en uno de los patios internos conversando acerca de los alumnos del “Newman” que se encontraban de visita. Yo no reconocí en ese momento de qué colegio eran los jóvenes, pero ellas sí. Unos cuatro alumnos con uniforme estaban recostados en unas reposeras cubiertas por enredaderas y vegetación que se encuentran ubicadas en uno de los laterales externos del campus. Estos sillones habían sido colocados hacía poco y ellas también tenían la intención de sentarse allí, por lo que esperaban que se fueran.

Más allá de las visitas grupales, también se coordinan entrevistas individuales en las que se puede ir a visitar el campus y recibir información acerca de alguna carrera en

¹⁰⁰ Escuela pública, bilingüe, laica y mixta ubicada en el barrio de Palermo.

particular. Una tarde me crucé en el hall del edificio de la biblioteca con un joven y su padre, quienes asistieron a una reunión para conocer la universidad; por la tonada supuse que eran de alguna provincia del Litoral. Luego me enteré que provenían de Entre Ríos. La recorrida y la charla estaban a cargo de una de las estudiantes que recibe beca y forma parte del “Programa alumno colaborador”. Ella les mostró la biblioteca y los diferentes lugares del campus, además de contarle sobre la carrera y la modalidad de cursada. Este joven quería estudiar Administración.

En la biblioteca también hay una pequeña sala de reuniones u oficina en donde se recibe a los jóvenes interesados y a sus familias. Una tarde, mientras estaba en la biblioteca, observé a dos jóvenes tener una entrevista con la persona encargada del área. Estuvieron un buen rato conversando. Con este tipo de detalles apunto a mostrar los distintos mecanismos implementados por la universidad para hacer conocer su oferta educativa y reclutar a sus potenciales estudiantes. Aquí se visualiza una especie de *match*¹⁰¹ entre lo que demandan los jóvenes y las familias que asisten a consultar y el perfil de estudiante que busca la universidad.

Asimismo, San Andrés, al igual que otras universidades privadas, organiza charlas informativas abiertas a la que pueden concurrir los interesados y en la que plantean dudas o consultas¹⁰². Se pueden anotar desde la página de la universidad completando un formulario *on-line*. Varios estudiantes aluden a que participaron de estas charlas y que eso fue determinante para elegir la universidad. Una joven de Capital, de segundo año de Relaciones Internacionales, que recibe un porcentaje de beca, me comentó cómo conoció la universidad: “Unos conocidos me dijeron que era la mejor universidad para mi carrera, vine acá y me enamoré del campus, vine a una charla informativa muy interesante y también... yo estoy becada, la opción de la beca me impulsó a entrar acá...”.

La universidad también organiza “desayunos para padres con el rector”, en los que éstos pueden interactuar personalmente con la máxima autoridad y plantearle todas las dudas o preguntas que consideren necesarias. Además, UdeSA ha participado, en ocasiones, mediante un *stand* de la Expouniversidad, que se organiza anualmente en la

¹⁰¹ Término utilizado en economía laboral que implica el emparejamiento en una búsqueda laboral.

¹⁰² Muchos de los mecanismos de promoción y difusión son similares a los que utilizan otras universidades privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (Fuentes, 2015).

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según el año, la sede del evento fue cambiando. Este fenómeno se encuentra en consonancia con el estudio de Van Zanten y Legavre (2014), quienes analizan las ferias de carreras y universidades, tanto privadas como públicas, que se llevan a cabo en distintos lugares de Francia. Estas autoras plantean que existen dos formas de interacción: una directa en los *stands* entre los jóvenes interesados y los anfitriones (docentes, autoridades, estudiantes, entre otros); y otra no tan directa, mediante conferencias o charlas que organizan las universidades o los *Grand écoles* para presentar sus instituciones. La lógica que prima es la de proveedor y cliente: se obsequian distintos regalos o recuerdos, similar al *merchandising* que se usa en otros eventos. Como expuse, algo similar ocurre en la universidad que estudio, que también hace uso de estas distintas formas de interacción entre los jóvenes y los anfitriones en los *stands* en Ferias, entrega obsequios y folletería y organiza charlas o conferencias en el campus de la universidad o en colegios.

Éstas son diferentes formas de hacer conocer la propuesta educativa, tal como observé en las charlas TED x Río de la Plata, realizadas el sábado 21 de octubre de 2017. En aquel evento la Universidad tenía un *stand* que promocionaba las carreras que ofrece y, a su vez, invitaba a participar en el reciclado de una botella de plástico que ellos mismos entregaban mediante la utilización de una máquina compactadora y recicladora. Como premio por participar, regalaban un anotador que dice: “Elegí innovar, Elegí emprender, Elegí transformar. Elegí UdeSA”. El *stand* estaba atendido por dos estudiantes de la universidad: un estudiante becado que ya conocía y otra joven a quien no conocía. UdeSA es la única universidad privada de la Argentina que aparecía como *sponsor* oficial del evento. En esa oportunidad también me encontré con algunos profesores que estaban asistiendo a las charlas.

Otra manera de obtener información por parte de los jóvenes consiste en la realización de test vocacionales, en algunos casos ofrecidos por los gabinetes psicopedagógicos de los colegios y en otros realizados de forma particular. Varios de los estudiantes con los que conversé que asisten a San Andrés han recurrido a test vocacionales. Estos jóvenes piden la ayuda de gabinetes psicopedagógicos para ir definiendo sus carreras, al igual que como lo describieron Fuentes (2015) y Sagemüller (2011), en sus respectivos trabajos.

Mariela, estudiante de Economía y oriunda de 25 de Mayo, provincia de Buenos Aires, cuyo padre trabaja en una empresa familiar y su madre es directora de una escuela especial, me contó que acudió a un centro para hacer el test vocacional. Una psicopedagoga especializada la guió para elegir la carrera y, a su vez, le recomendó San Andrés y la Di Tella. Sus padres le alquilaron un departamento en la CABA, en Barrio Norte y vive cerca de sus otros amigos de 25 de Mayo. Recibe media beca del Programa Abanderados Argentinos. Cuando la conocí, su hermana estaba por venir a estudiar Medicina, todavía no tenía decidida la Universidad, estaba entre la UBA, CEMIC o Favaloro. A Mariela siempre le gustó la parte de matemáticas y la parte social:

O sea, que quería algo que combinara, primero me gustaba Relaciones Públicas o algo así, pero también quería la parte de matemáticas, entonces terminé eligiendo Economía, entonces estaba entre Contador, Administración y Economía y Relaciones Públicas, pero, bueno, al final me decidí por Economía.

También es posible obtener información a través de la página *web* y de las redes sociales de la propia universidad: *Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Youtube, Soundcloud y Pinterest*—¹⁰³. Un estudiante de Mar del Plata, de segundo año de Ciencia Política, me contó que se enteró a través de la página de la universidad.

No soy de acá, soy de Mar del Plata; buscando en internet sobre la carrera (yo estudio Ciencia Política ahora), llegué a la página de la universidad y me enteré de los programas de beca. Yo quise participar en un concurso de ensayos en ese momento para Ciencia Política, pero no pude porque era chico (...) y, bueno, seguí en contacto hasta que en tercer año me anoté en el Programa Abanderados y gané la beca en un examen en julio.

Los estudiantes, muchas veces acompañados por sus familias, recurren a diferentes mecanismos o formas de conocer acerca de la universidad y combinan más de una para elegir. Como señalé, a su vez, la universidad desarrolla diferentes estrategias para difundir su propuesta educativa y llegar al perfil de estudiantes que espera convocar, al igual que otras universidades que compiten con ella. El perfil de estudiante que busca la universidad refiere a jóvenes que posean algún talento, es decir, posean buen desempeño académico, espíritu emprendedor, o se destaquen en alguna actividad, ya sea deportiva, solidaria o artística, posean o no recursos económicos. También consideran que provengan de determinados colegios con convenio con la universidad, lo que alude a un determinado circuito educativo. A su vez, que estén dispuestos a una cursada intensiva y a una alta dedicación al estudio, lo que implica no trabajar. Buscan

¹⁰³ Las redes sociales muestran una activa presencia *on-line* de esta universidad.

que recién hayan egresado del nivel medio o que la franja etaria oscile entre los 18 y 25 años aproximadamente.

1.2. Recomendaciones de amigos o conocidos (estrategias horizontales) y familiares (estrategias verticales)

Los jóvenes despliegan diferentes estrategias¹⁰⁴ para elegir universidad. Una estrategia está relacionada con la información o recomendaciones de las amistades y de los conocidos. Entre los testimonios, muestran cómo fueron conociendo sobre la propuesta a partir de su círculo de pertenencia. Un joven de Zona Norte que proviene de un colegio prestigioso de Boulogne Sur Mer (Colegio Cardenal Newman), del Partido de San Isidro, de segundo año de Administración, que paga la cuota completa, me contó: “Tengo un amigo cuyos primos y hermanos habían estudiado acá. Vinimos los dos, y me gustó más a mí que a él. Hice el curso de ingreso. Estudié al máximo, me lo tomé en serio. No me fue difícil entrar”. También me dijo que tres de sus compañeros de colegio cursan en esta universidad. Otro estudiante de La Pampa, de primer año de Economía, que recibe beca, me dijo: “Tenía un amigo que ya había venido, que está en el Programa de becas; me contó del programa de becas así un poco y me motivó”.

Mientras varios estudios han abordado las estrategias familiares para la elección de las escuelas, ya sean primarias o secundarias¹⁰⁵, pocos han indagado sobre la educación superior¹⁰⁶ pública y menos aún sobre la educación superior privada (Fuentes, 2015; Sagemüller, 2011). Sagemüller (2011) realiza un trabajo exploratorio en torno al “sistema de creencias familiares” y la influencia que éste posee en la elección de los jóvenes que asisten a la Universidad de San Andrés. De este trabajo, retomo el

¹⁰⁴ De Certeau (2010: 42) entiende por “estrategia” el “... cálculo o (la manipulación) de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (...) resulta aislable”. Entiende que “... la estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscripto como *algo propio* y debe ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad* de metas o amenazas” (p. 42).

¹⁰⁵ A nivel nacional, véase Del Cueto (2009); Fuentes (2013, 2016); Gessaghi (2016); Kriger y Dukuen (2014 a y b y 2016); Martínez, Villa & Seoane (coord.) (2009); Servetto (2010, 2014); Tiramonti & Ziegler (2008); Veleda (2012); Ziegler (2007 y 2016), Ziegler & Gessaghi (comp.) (2012) y Ziegler et al. (2015). A nivel internacional se destacan los trabajos de Ball, Bowe y Gewirtz (1996), Darmon (2013); Daverne y Dutercq (2013); Duru Bellat (2002 y 2004); Khan (2011); Reay y Ball (1998); Van Zanten (2009a y 2009b, 2012a y 2012 b y 2015), entre otros.

¹⁰⁶ A nivel nacional, véase Carli (2012); Colabella y Vargas (2014) y Kisilevsky & Veleda (2002). A nivel internacional, Bourdieu y Passeron (2010 [1964]); Ball, Davies, David y Reay (2001); de Saint Martin (2007); de Saint Martin, de Castro Rocha y Heredia, (2008); Charle (1994); Karabel (2005); Kingston y Lewis (1990); Lahire (2004); Pasquali (2010 y 2014); Saraví (2015); Swartz (2008).

análisis sobre los mandatos familiares y cómo éstos pueden tener incidencia implícita o explícita en las decisiones. A pesar de que los jóvenes entrevistados por Sagemüller (2011) no explicitan que su familia haya participado en la decisión, esto sin duda sucede, tal como nuestro a continuación. Con respecto a las estrategias familiares, en mi trabajo de campo algunos estudiantes han relatado cómo la familia ha participado en la decisión y cómo ha sido tema de conversaciones en cenas, almuerzos u otros encuentros familiares.

Mara, que cuando la conocí estaba en tercer año de Ciencias de la Educación y es oriunda de Entre Ríos, Gualeguay, conversó conmigo sobre cómo fue su elección de carrera y cómo llegó a San Andrés. Me comentó que había comenzado Ingeniería Ambiental en la UBA, estaba haciendo el CBC. Como era buena en matemáticas, le iba bien; pero no estaba convencida de la carrera, no le gustaba. Ella quería hacer algo para ayudar y pensaba que “la educación es el motor del cambio”. En una cena familiar con tíos y abuelos estaban hablando sobre este tema y uno de ellos le dijo que esta universidad era muy buena en Educación y que además tenía becas; y que la UBA también era buena en Educación. Su mamá, que es licenciada en Ciencias de la Educación, conocía gente de la UBA, pero finalmente Mara se decidió por esta universidad privada y obtuvo la beca Bunge & Born. Como ya expliqué en el capítulo anterior, esta beca se otorga cada semestre a un estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación que muestre compromiso con causas sociales o que participe activamente en acciones sociales. Deben certificar por escrito alguna experiencia en voluntariado, ayuda social o participación en una ONG.

Mara, por ejemplo, misionó junto con una parroquia de Capital Federal a diferentes pueblos del interior durante varios años. Me contó que cada tres años cambian el destino, en una de estas misiones conoció a su novio. A su vez, me comentó que en el verano se fue a Río Negro con una amiga a dar clases a una escuela rural, que como estaban con el problema de las cenizas del volcán se suspendían las clases. Que en la clase eran 35 alumnos que iban de primer grado a séptimo y había dos pizarrones que, a su vez, se dividían en dos para los distintos temas. Mencionó que hay muchas dificultades en los aprendizajes, que terminan séptimo y casi no saben leer y escribir. Se mostró muy preocupada por este tema.

Ella tiene cinco hermanos: dos estudiaron Ingeniería Agrónoma, otra Medicina, uno se estaba por recibir en Ingeniería Industrial, todos en la UBA; la menor aún no estaba en la universidad. Sus padres vivían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero cuando ella tenía tres años se trasladaron a Entre Ríos, Gualeguay. Su papá estudió Ingeniería Industrial en la UCA y se dedica a administrar el campo de su padre en Entre Ríos desde hace varios años. En CABA tiene a sus abuelos, tíos y primos. Ella vive con su abuelo en San Isidro y se moviliza con su bicicleta.

Algunos jóvenes también han sugerido lo que ellos entienden como frustración o temor de sus padres a que ellos cometan sus mismos errores o no puedan estudiar lo que les guste. Soledad, que cuando la conocí estaba en primer año de Economía, me contó que en el caso de su mamá no hizo la universidad sino un terciario (es profesora de geografía), mientras que su papá terminó el secundario, empezó a hacer Ciencias Económicas, y justo en esos años “lo agarraron para hacer la colimba (el servicio militar)”. En su relato puede leerse una comparación entre un pasado con limitaciones, en el caso de su padre, y un presente “libre” y, de algún modo, privilegiado en su experiencia personal.

Lo dejaron más ahí de lo que debía [en la colimba]. Entonces, a mi abuelo, que había participado en la Segunda Guerra, fue como que le agarró mucho miedo. Mi papá quería seguir para ser piloto, siempre quiso, desde los 9 años, y mi abuelo le dijo: “vos no vas a ser militar”, le sacó la idea. Estando adentro le volvió la idea y una vez que lo dejaron libre mi abuelo dijo: “no, vos no vas a ser piloto” y lo obligó a seguir en el negocio familiar, que es la peluquería. Eso es lo que le agradezco a mis papás: el hecho de que me hayan dejado a mí elegir la carrera es algo buenísimo. Por suerte no me limitaron a eso, no me dijeron “vos tenés que hacer tal cosa”, me dejaron libre.

En este caso, la experiencia del papá de Soledad parece contribuir, por contraste, a que ella pueda sentirse libre de elegir, sin ninguna presión o limitación al respecto, y eso es vivido como una libertad que debe agradecer a sus padres. Esta concepción evidencia trayectorias anteriores supuestamente frustradas, desde su perspectiva, pero no explicita la variable económica concreta que habilita el privilegio en el sentido de permitirle elegir lo que desea estudiar.

La definición de la carrera es también un asunto de conversación en las familias cuando conlleva algún esfuerzo o sacrificio para poder mantener o ayudar al hijo a que estudie. En el caso de Matías, de Bahía Blanca, que recibe beca, me contó lo siguiente:

Tuve bastantes problemas porque cuando le dije a mi vieja “Ciencias Políticas”, mi vieja me dijo: “bueno, estás seguro, no sé qué”. Yo estaba segurísimo, juraba por

mi vida que quería estudiar Ciencias Políticas y después cuando me cambio a Economía, estando Economía allá en Bahía, ella piensa que yo le mentí, que me vine para acá. Como qué empecé Ciencia Política y después me cambié a Economía. Entonces, qué sé yo, mi vieja siempre estuvo convencida que yo tenía que estudiar allá, pero bueno... allá está en una pública, además porque está cerca mi casa y porque no tenía que pagar nada.

Matías tiene beca PAA y parte de crédito educativo, pero debe pagarse la habitación en los dormis y sus papás todos los meses le envían el dinero. Valora el esfuerzo que hacen para que él pueda estudiar allí.

Es claro que en el proceso decisorio de la universidad influye el círculo social de referencia: amistades y conocidos —en una relación horizontal—, y familiares —en una relación vertical—. Varios jóvenes me han comentado sobre sus inclinaciones artísticas que, a pedido de sus padres, han quedado relegadas por el estudio de una carrera. El título universitario es considerado para estos jóvenes y sus familias, de alto capital económico y cultural, una especie de “piso” que les dará mayor seguridad en su vida futura. En cierto sentido, procuran trayectorias previsibles y un estilo de vida aspirado similar o superior al de su mundo de referencia. Aunque el mandato familiar no siempre se explicita en los relatos, tiene una fuerte injerencia en la elección universitaria. Este mandato, tan internalizado por los actores que a veces tiende a ocultarse, es central en la reproducción social.

1.3. La distinción dentro de las familias

En una misma familia no necesariamente todos los hijos eligen la misma universidad, entre los hermanos suele haber una heterogeneidad de trayectorias de educación superior. Este hallazgo me resultó interesante ya que las trayectorias disímiles que pueden seguir los hermanos dependen en parte de la carrera, pero no sólo de ella. En estas decisiones influyen también las características personales y la subjetividad de cada uno, más allá del contexto social, económico y cultural. Como plantean Berger y Luckmann (2005), en la construcción subjetiva de la persona se conjugan gustos, actitudes, vivencias y valores que pueden generar diferencias entre hermanos en una misma familia. Esto también se relaciona con lo postulado por Lahire (2004), quien se refiere al “hombre plural” en el sentido de las distintas experiencias, grupos e instituciones en las que participa un individuo y que pueden conducir a que dos

hermanos socializados en una misma familia elijan u opten por alternativas educativas disímiles.

También he observado diferentes trayectorias entre padres e hijos, con un aparente desplazamiento desde la universidad pública hacia la privada. Este fenómeno se encontraría en consonancia con el boletín del Centro de Estudios de Educación Argentina (Universidad de Belgrano) (CEA, n° 40, octubre de 2015: 3), según el cual entre 1995 y 2013, el incremento en la matrícula de estudiantes estuvo liderado por las universidades privadas con un 196,8 por ciento, “... mientras que las universidades estatales incrementaron su matrícula en, apenas, 87,5 por ciento. (...) Este proceso de privatización de la universidad se fortalece considerablemente a partir de 2003”. Al respecto, en mi trabajo de campo suelen esgrimirse las siguientes razones de este cambio: deficiencias en la infraestructura de la universidad pública; falta de clases por paros, que conlleva atrasos en la carrera; y politización del espacio universitario. En este sentido, Carli (2012), en su trabajo sobre dos facultades de la UBA, menciona la precaria situación edilicia y las dificultades que encuentran los estudiantes que asisten allí, así como las tácticas que utilizan para sobrellevar estos escollos.

Pedro, a quien conocí cuando cursaba su primer año de Economía y pagaba la cuota completa, cuyo padre es contador egresado de la UBA, me contó que todos sus hermanos —él es el menor— estudiaron en universidades privadas y se fueron a vivir o a estudiar afuera, principalmente gracias a un alto capital económico familiar. Como la mamá de Pedro es azafata y trabajó cerca de 10 años en Aerolíneas, y a su papá le gusta muchísimo viajar, Pedro dice haber heredado “esa cosa viajera”, una percepción con la cual explica y legitima la trayectoria de internacionalización de su familia. Otra vez, en este caso al hablar de herencia en tanto valores y gustos transmitidos de generación en generación, se exalta una “cosa” difusa por sobre la materialidad —el dinero— que permite realizar estas prácticas.

En los relatos de los jóvenes que pagan la cuota de San Andrés no he encontrado referencias a becas para estudiar en el exterior; a diferencia de los becados, que sí han aplicado a algunas. Estos estudiantes participan de un proceso de internacionalización diverso a otros como, por ejemplo, aquel protagonizado por sociólogos argentinos alrededor de la década del 60, que tendieron redes académicas por sobre los recursos económicos y han conseguido becas para doctorarse o especializarse. En el caso de

Pedro, la diferencia estriba en que sus hermanos fueron a cursar parte de sus carreras de grado o postgrado en el exterior siendo solventadas por su familia.

Mis papás desde chiquito me hacen viajar por todos lados, entonces me encanta. Además nos insistió bastante el tema de irnos al extranjero, mis dos hermanas, tengo tres hermanas, somos cuatro y dos viven afuera. Otra se está yendo este año. Ahora vive mi hermana en Boston, mi otra hermana en Nueva York y mi hermana de acá se va a ir a Nueva York también. Mi hermana que está acá... —si te ponés a explicar es un lío— mi hermana vivió en Washington también, después se vino para acá. Mi otra hermana vivió en París un tiempo, mi otra hermana también vivió en Nueva York.

Cuando le dije “Son como ciudadanos del mundo”, él asintió. Luego me contó sobre sus hermanas:

La que me sigue a mí, la que está cerca de mí, estudió también Administración de Empresas en esta universidad, pero ahora está trabajando en galerías de arte. Estudió administración porque era como un poco..., mi papá le dijo: “estudia algo así y tenés una base. Egresate y después hacé lo que quieras”. Mi hermana más grande empezó Abogacía en la UCA, no le gustó para nada, estudió un año y después empezó en la Lincoln porque quería seguir afuera. Entonces estuvo un año acá y se transfirió a Washington, a Georgetown; es medio raro el tema: no sé sabe qué estudiás, es como... a grosso modo estudió Relaciones Internacionales. Y mi otra hermana estudió Ingeniería Industrial en el ITBA, ahora se dedica al sector financiero, y justo ahora se egresó de un MBA. Tengo hermanas grandes, entonces tengo bastantes referentes para ver qué hacer.

Otro joven de segundo año de administración, que paga la cuota completa y proviene de un colegio privado, me contó: “Tengo cuatro hermanos: una médica que estudió en la Austral, otra Ingeniera que estudió en la UCA y dos hermanos más administradores, uno de UCA y otro de UCES”. Él es el único que eligió UdeSA para estudiar Administración, y por lo que me señaló su decisión tuvo que ver con los primos de un amigo que habían estudiado en esta universidad. Sus hermanos muestran una trayectoria homogénea en universidades privadas.

Micaela, que cuando la conocí era estudiante de cuarto año de Comunicación Social y pagaba la cuota completa, me relató lo siguiente: “Tengo un hermano y dos hermanas. Soy la más grande. Mi hermano es bastante distinto, mi hermano va a estudiar Psicología en la UBA, ahora justo empieza, es una onda más hippona”. Al referirse a su hermano, planteó que es distinto en el sentido de que ella no hubiera elegido la UBA para una carrera como la suya; aunque sí la hubiera elegido en el caso de Derecho, porque sabe que es prestigiosa.

Otra estudiante de segundo año de Administración de Empresas, oriunda de San Isidro, me contó que sus papas son los dos ingenieros. El papá se dedica a la

administración de empresas y la organización donde trabaja lo mandó a hacer un MBA. En cambio, la mamá tiene un centro de estudios, es profesora de estudiantes universitarios. A diferencia de sus dos hermanos ya recibidos —el varón hizo Ingeniería Industrial en el ITBA y su hermana es contadora de la UCA—, ella, la menor de los tres, se decidió por esta universidad.

En las trayectorias indagadas también se encuentran hermanos que ya cursaron previamente allí. Un joven de Hurlingham, que ya terminó de cursar la carrera de Economía, me comentó:

Mi hermano no sólo es economista graduado de San Andrés, también es académico de esa área, entonces sabe bien (...) desde su perspectiva él consideraba que UdeSA era de lo mejor para estudiar Economía y, dada mi situación, porque por ejemplo, él también me decía “Di Tella también es muy buena, probablemente igual que San Andrés”, pero ahí el tema era que Di Tella¹⁰⁷ no da becas y yo necesitaba beca para estudiar en una universidad así privada y, entonces, apliqué a San Andrés, y nada, básicamente, por eso. Por dos razones, por ser recomendada como las mejores, o la mejor en el país, y por dar becas y asistencia financiera.

En los casos precedentes se observa una tendencia a que los hijos de los padres de alto capital económico, que estudiaron en la UBA o en universidades públicas, asistan a diferentes universidades privadas. También encontré que los hermanos de una misma familia eligen casi siempre entre diferentes universidades privadas, dependiendo de la carrera o incluso al estudiar la misma carrera, como por ejemplo Medicina en la Universidad Austral e Ingeniería en el ITBA, o tres hermanos que estudian Administración de Empresas en tres universidades privadas distintas.

En aquellos jóvenes que reciben beca por necesidad económica, se produce un cambio de trayectoria en relación con el resto de los hermanos que sí estudiaron en la UBA, dado que son el primero o la primera de la familia que asiste a una universidad privada. En cambio, en los jóvenes de clase alta parecería operar otro tipo de transformación. Retomo en este sentido un interrogante de Gessaghi (2016) en torno a si se ha producido un cambio en la trayectoria educativa de los sectores de clase alta. Cabe aclarar que cuando se hace referencia a la clase alta no se puede concebir como un todo homogéneo, sino que presenta una heterogeneidad en su interior. En el trabajo de Gessaghi, una trayectoria común era que los miembros de las familias tradicionales concurrieran a colegios privados, durante el nivel primario y medio, y luego asistieran a

¹⁰⁷ Cabe aclarar que la Universidad Di Tella comenzó a ofrecer, con posterioridad a la elección de universidad de este estudiante, un sistema de becas similar al de esta universidad.

universidades públicas como la UBA, sobre todo por su prestigio. En mi estudio, los jóvenes de alto capital económico y cultural que conocí se han volcado hacia universidades privadas. Si bien no es posible generalizar esta tendencia, pareciera que hay una modificación en la trayectoria hacia las universidades privadas en sectores de alto poder adquisitivo.

Castellani (2016a: 73), en la caracterización del “perfil sociodemográfico y familiar de la elite económica”, plantea un aumento progresivo de graduados en universidades privadas, en especial religiosas, en detrimento de la universidad pública, aunque el porcentaje de esta última sigue siendo mayor (58%). A su vez, señala un aumento del porcentaje de integrantes de la elite económica que estudia carreras como Economía y Administración de Empresa, en vez de las carreras tradicionales como Ingeniería y Abogacía. La investigación de Castellani (2016a) se encuentra en sintonía con lo que pude observar en las trayectorias educativas de los estudiantes que pagan la cuota de esta universidad: entre estos sectores, parecería haber una tendencia hacia la elección de la universidad privada.

2. El proceso decisorio

En el caso de San Andrés, pude encontrar trayectorias educativas lineales para un alto porcentaje de estudiantes, en especial, aquellos que provienen de familias de alto capital económico, social y cultural. Estos jóvenes dicen que desde niños tenían la certeza de que iban a seguir estudios universitarios y hasta posgrados o diplomaturas en la Argentina o en el exterior, sin saber aún qué estudiar. En cambio, una gran parte de los que reciben becas representa la primera generación en sus familias que ingresa a la formación de nivel superior.

Esto evidencia, al menos, dos tipos de trayectorias. Por un lado, se destacan aquellos que, por su trayectoria educativa familiar y estilo de vida, retomando el planteo de Bourdieu y Passeron (2010), parecen tener el destino prefijado de continuar con estudios universitarios, de ser los herederos. Por otro lado, se encuentran aquellos que acceden por primera vez a la educación universitaria en sus familias, lo que implica una transformación en sus trayectorias educativas y de vida en relación con sus padres y sus abuelos. Esto posibilita, un ascenso social y también sugiere una doble filiación

(Pasquali, 2014), en el sentido de conjugar dos experiencias vitales diferentes¹⁰⁸, que muchas veces generan en los jóvenes costos psicológicos y tensiones.

En esta universidad observo el contraste entre los que parecieran tener un camino prefijado y los que acceden por primera vez gracias a algún “talento” o competencia. En este sentido, es dable señalar que los padres con menos recursos también hacen esfuerzos por la educación de sus hijos, tratan de motivarlos para que estudien y hasta realizan grandes sacrificios para que no trabajen. A priori parecería que esta situación sería más factible encontrarla en una universidad pública, y, en estos últimos años, en las universidades del Conurbano bonaerense, no obstante, también existen estas trayectorias educativas en UdeSA. Según Unzué (2014: 29-30), el censo estudiantil de la UBA correspondiente al 2011 “muestra que sus estudiantes provienen con más frecuencia de hogares con padres universitarios: el 26,3% tiene padre profesional (33,1% si se cuenta padre con estudios superiores completos)”, esto es, se está observando una tendencia que profundiza esta propensión desde el censo estudiantil de 1988.

Chaves et al. (2016) analizan tres casos en donde muestran las divergencias entre los trabajos de campo realizados en diferentes sectores sociales en torno a los criterios de merecimiento y la construcción de “fronteras simbólicas y sociales” (Lamont y Molnár, 2002: 168), que generan diferencias y llevan a la delimitación de la otredad: “el nosotros y los otros”. En uno de los estudios indagan la diferenciación entre “los que están afuera” y “adentro” de la escuela secundaria en un barrio popular del oeste de Conurbano bonaerense; en otro, la diferenciación en torno al esfuerzo, el progreso, el trabajo y, en menor medida, el estudio entre jóvenes de sectores populares; por último, abordan el caso de jóvenes de sectores altos y medios altos que se distinguen entre sí por la pertenencia a un club y la práctica de un deporte como el rugby, que es tradición familiar, y por estudiar en la universidad sin necesidad de trabajar.

En este último punto, los jóvenes de la universidad que investigo se diferencian de manera recurrente de aquellos que estudian en la UBA y también trazan fronteras simbólicas y sociales al esforzarse por mostrar que *ellos* “estudian”, que “trabajan” para

¹⁰⁸ Podría plantearse que los estudiantes que reciben beca completa experimentan una situación de “doble filiación” (Pasquali, 2014). Ellos comparten y viven en un nuevo lugar, con valores, costumbres, actividades, formas de interacción particulares que contrastan con su lugar de pertenencia y familiar.

aprobar las materias, que “le dedican tiempo”, que están casi todo el día inmersos en el espacio universitario. De este modo, quieren manifestar que a *ellos* no se les regala nada, reaccionando ante un prejuicio común hacia los que estudian en universidades privadas. En lo que se refiere a otras universidades similares, sostienen que *ellos* permanecen muchas horas dedicados al estudio, y no como *otros* que sólo cursan unas pocas horas por día.

2.1. Motivos de elección y esquemas de decisión

El proceso de elección de la carrera¹⁰⁹ está plagado de incertidumbre. Muchos de los estudiantes con los que conversé me contaron que, al haber concluido recién el secundario, no se sentían preparados para decidir sobre una profesión que tendrían que ejercer el resto de sus vidas¹¹⁰. No todos tienen una vocación marcada a sus 17 o 18 años. Muchos jóvenes no saben qué estudiar. De hecho, varios cambiaron de carrera cuando tuvieron la oportunidad de conocer más¹¹¹. Una característica particular de San Andrés es que al tener un “Ciclo de Fundamentos”, vale decir, una serie de materias comunes a todas las carreras, los jóvenes poseen una visión general de diferentes disciplinas y así pueden elegir mejor o confirmar su decisión. Varios son los casos en los que, a partir de cursar estas materias introductorias, tuvieron la posibilidad de cambiar de carrera sin que implicara un atraso o pérdida de tiempo (de Comunicación Social a Administración de Empresas, de Economía a Administración, de Educación a Relaciones internacionales, de Ciencia Política a Economía). Esto lo ven como una gran ventaja propia de esta universidad. Las materias que cursaron se las computan como optativas y no se rezagan.

¹⁰⁹ Para profundizar sobre el proceso de elección universitaria, véase el trabajo de Nogueira (2010). Este autor muestra la capacidad de agencia de los jóvenes que trasciende los condicionantes familiares y socioeconómicos, un tipo de perspectiva que complejiza el análisis y brinda herramientas para pensar en los estudiantes que asisten a San Andrés y en sus hermanos, que a pesar de pertenecer a una misma familia no siempre eligen la misma universidad, ya sea por relaciones de amistad, por gustos u otros motivos subjetivos individuales.

¹¹⁰ En este sentido, Carli (2012: 81) se refiere al carácter “contingente” de la elección de carrera aludiendo al carácter inestable del primer año universitario y a la posibilidad de cambiar de carrera. En efecto, Carli (2012: 87) señala que, tomando el Censo de Estudiantes de la UBA de 2004, el 15% de los estudiantes declararon haber iniciado una carrera diferente a la que entonces cursaban, y de este porcentaje, el 78,2% había cambiado durante el CBC. En el Censo de 2011, el 17,38% inició sus estudios de grado en una carrera diferente, y de ese porcentaje un 58,68% lo hizo durante el CBC.

¹¹¹ Si bien no cuento con los porcentajes de San Andrés, cabe señalar que de los estudiantes que conocí varios se habían cambiado de carrera durante el primer año.

Cuando se debe decidir qué estudiar y en qué universidad hacerlo, se genera en los sujetos una especie de esquema mental de ciertas alternativas con sus ventajas y desventajas y, a partir de ellas, se opta por una. En el caso de quienes eligieron esta universidad, busco reconstruir estos esquemas de decisión y qué aspectos tuvieron en cuenta. En este proceso decisorio inciden los condicionantes sociales, los mandatos familiares, los grupos de amigos y el abanico de posibilidades que se presenta ante cada uno en función de su experiencia.

Los estudiantes, en sus relatos, aluden al prestigio y al nivel académico, a las oportunidades laborales, o a la posibilidad de obtener una beca completa. Otros mencionan la cercanía de la universidad, y otros se refieren a los vínculos y contactos. Un joven de Capital, de primer año de Contador Público que recibe beca, cuyos padres no tienen estudios universitarios, me dijo: “La elegí porque vine a competir una vez en un juego de básquet que organizaba la facultad y me gustó, por el prestigio que tiene y por la salida laboral que te da”. Este joven refiere a las competencias deportivas que se realizan en el campus y que también constituyen un modo de conocer la universidad.

Entre los becados, la mayoría señala que la razón fundamental de la elección fue la posibilidad de contar con una beca. Valoran la oportunidad de estudiar gracias a la ayuda financiera que reciben; de otra forma, les hubiera resultado imposible. Una estudiante de primer año de Abogacía me contó: “Soy de Tucumán y llegó justo una invitación a mi colegio sobre los programas de San Andrés. Y como justo yo era escolta de la bandera, entonces me pude inscribir en el Programa Abanderados Argentinos”.

Los estudiantes que pagan la cuota indican como uno de los principales motivos la cercanía de la universidad a sus hogares y la comodidad que esto implica, más allá de destacar la formación. Un estudiante de segundo año de Administración de Empresas me dijo: “La elegí sobre todo por comodidad, porque vivo por acá cerca, y después porque me gustaba la manera de enseñar las materias y algunos profesores que conocía y me habían dicho que estaba bueno”. Otra estudiante de segundo año de Educación, oriunda de San Isidro, me contó: “Yo en primaria fui al colegio San Andrés y después me cambié a otro bilingüe que está acá al lado y después, bueno, de estar muy en contacto conocí a esta universidad”.

Belén, también es de San Isidro. Cuando la conocí estaba en segundo año de Administración; antes, había estudiado Diseño industrial un año en la UBA. Según su

relato, “reflexioné y no me gustaba el después, como tenía el CBC ingresé directo a la universidad”.

Elegí esta universidad porque me queda cerca de casa. A Pilar no iba ni en pedo¹¹². Además, por referencia, es un buen título, tiene pasantías. Es lindo. En UBA la cortina era como de la ducha del baño [sic], tremendo, no es que me importe, pero hace. Acá es más lindo. Tengo tres primos que cursaron acá (tengo 21 primos).

En este caso rescata, además de la cercanía, el reconocimiento que tiene el título, la posibilidad de realizar pasantías, la infraestructura y las comodidades de San Andrés a diferencia de su experiencia previa en la UBA. Fuentes (2015) también menciona la importancia de la proximidad y la búsqueda de la comodidad al momento de elegir la universidad como un rasgo valorado por los jóvenes que viven en “Zona Norte”. Ellos prefieren estudiar cerca de sus casas, no tener que viajar tantas horas. En este sentido, la posibilidad de “pasarla bien”, ir y venir en bicicleta, moverse en lugares conocidos y entre gente similar, parecería aludir más bien a un paradigma que no refiere tanto al del sacrificio sino al de tener facilidades y comodidades.

Por otra parte, quienes pagan la cuota señalan que, si estudiaron en un determinado colegio secundario, es muy probable que luego asistan a esta universidad, ya que “siempre” han escuchado “hablar de ella”, y otros indican que es un destino casi manifiesto. Esto se relaciona con lo mencionado en el apartado anterior con respecto a los circuitos o redes entre colegios y universidades. Quienes eligieron San Andrés también destacan “las exigencias académicas” y “la disciplina de estudio”. Una estudiante a quien conocí cuando cursaba primer año de Economía, y luego se pasó a Administración de Empresas, me comentó:

Yo iba al Colegio San Andrés. Entonces ya de por sí la universidad está muy presente, digamos, pero investigué un montón. Una vez que elegí más o menos qué carrera haría, busqué en distintos lugares cómo hacerlo, o sea, cómo serían los cursos y eso. Y la verdad, primero el curso de acá es buenísimo: todo el sistema ese de que no podés trabajar, que estás de 9 a 5 y media; que te mantienen estudiando. Los profesores son muy buenos, conozco algunos profesores porque vine a charlas, hasta el hecho de que me vengo en bicicleta todos los días, tardo 20 minutos en llegar, que es un placer absoluto. Otra cosa, siempre me dijeron mis padres: “si vos querés ir a estudiar afuera no hay ningún problema”, pero si vos mirás la carrera Economía, en realidad, es lo mismo si lo estudio acá o en Inglaterra o en Estados Unidos; lo único que cambia es la ubicación y, la verdad, para eso me quedo en casa.

¹¹² Ni de casualidad.

Otra joven de cuarto año de Relaciones Internacionales, cuyo hermano también estudia Economía en esta universidad, pero es menor que ella, me dijo: “Bueno, me gustaba que tuviera aire libre y además porque académicamente era buena, y por ahí (...) fui al Northlands, era como una de las opciones obvias de alguna manera”. En sus relatos, muchos ponen de manifiesto cómo la conformación de un determinado círculo social —esto es, una red de relaciones que se teje en algunos colegios— influye en la trayectoria educativa posterior.

Otros motivos recurrentes son la excelencia académica y el prestigio de los profesores, reconocidos académicamente. También es valorada la posibilidad de cursar materias que no necesariamente tengan relación directa con la carrera, pero que brindan “cultura general”. Soledad me dijo:

Yo fui la segunda generación que dan beca [PAA], el año anterior una compañera también la había tenido, fue como muy buena su experiencia; entonces me alentaron a seguir a mí [en el colegio]. Pero, de hecho, ya conocía la universidad; desde siempre la consideramos en mi familia. No es porque esté acá, porque la consideramos realmente muy buena por su excelencia, y eso es lo que busco yo, el día de mañana poder ser muy buena y aplicar todo lo que me enseñan y lo bueno de esto es que no es específico, no me hace una experta en Economía, sino que me abre la cabeza en un montón de temas, por ejemplo, el ciclo de un año y medio, que tenemos interpretación artística. Estás obligando a alguien que quiere dedicarse a los números a hacer arte, y es como que da una cultura más amplia, te prepara, a mí me encanta todo este sistema. Esto fue este año y medio del ciclo, es lo que me alentó a venir acá.

En cambio, la experiencia de Santiago, a quien conocí cuando cursaba segundo año de Ciencia Política, fue diferente: él no disfrutó de cursar arte y, a su vez, estaba molesto porque le bajó el promedio de su carrera:

A mí el semestre pasado se me juntó Política Clásica, que es liviana (la más liviana que tenía), con Introducción a la Apreciación Artística, que es dura, dura de verdad, porque ni siquiera es de estudio. Es una materia muy particular, que me mató el promedio, además. El examen es ver un cuadro y vos tenés que decir de quién es. Un cuadro que no viste en clase, porque si no qué gracia. Y, aparte, de las características, de quién es y tenés que escribir una carilla por lo menos sobre la obra, quién es y cómo pinta (...). Mi semestre pasado fue 10, 10, 10 y 7. Nunca me gustaron el arte ni la biología, por lo tanto sufrí mucho Arte y creo que Ecología me va a costar mucho también, que es la otra que me queda de Fundamentos para el semestre que viene. Además de Política Clásica y Arte, que ya es duro, el semestre pasado también tuve Historia Argentina y Derecho, que son las dos más largas del Ciclo de Fundamentos juntas. Imposible.

Si bien las dos experiencias resultan disímiles, muestran que la formación que se promueve es amplia. Cabe aclarar que, como señala Gessaghi (2016: 192), esta

formación más general, esta “cultura”, que incluye manejar y saber un poco de todo (arte, ecología, derecho, administración, historia, etc.) es sumamente valorada por los sectores de la clase alta para “un uso social (y no laboral) de ese saber”. En otras palabras, esta idea de poseer un conocimiento general y no tan específico es destacada por alguno de sus entrevistados y, a su vez, es uno de los pilares de la formación diferencial de esta universidad en relación con otras. A pesar de que, desde hace bastante tiempo, se plantea “la crisis en las humanidades” (Plumb, 1973), en esta universidad se sigue apostando por ellas, y hasta se creó la carrera en Humanidades, que conjuga el conocimiento de la historia, el arte, la literatura y la filosofía.

Asimismo, la trayectoria de estos jóvenes también se caracteriza por la internacionalización. Muchos buscan opciones similares a las que podrían encontrar en el extranjero. Julieta, estudiante de Comunicación Social, que recibe un porcentaje de beca por mérito ya que le fue bien en el examen de ingreso, me planteó que para ella ir a estudiar afuera era una posibilidad y que en esta universidad encontró una propuesta similar a lo que estaba buscando:

Mi hermana ya estudiaba en esta universidad, y yo quería ir a estudiar a Estados Unidos o Inglaterra porque el único idioma que manejo bien, además del español, es el inglés; entonces, alguno de esos dos países. Hice toda la investigación que tenía que hacer. Hablé con un montón de personas, (...) por una serie de cosas que fueron pasando decidí que me quería quedar acá y en cierta forma lo más análogo que encontré a estudiar en el exterior en Argentina fue un poco San Andrés.

Los últimos relatos expresan algunas de las características particulares de San Andrés en cuanto a una propuesta educativa más amplia, que les “abre la cabeza” y que brinda una formación “análoga” a la que podrían encontrar en Estados Unidos o Inglaterra, al adoptar como referente el modelo anglosajón. En síntesis: cercanía, comodidad, diferenciación, excelencia académica, oferta de becas, pasantías, internacionalización y amplitud curricular son los puntos que configuran el mapa de elecciones.

2.2. Distinción social

En los relatos de los estudiantes la apelación a la UBA como contraste es una constante. Las críticas aluden, entre otras cuestiones, al déficit de infraestructura, la politización, los paros, la burocracia o la ratio baja alumno-profesor. Otra comparación frecuente es con una universidad privada de características similares en cuanto a la propuesta

académica, pero que les queda más lejos, o que hasta hace poco tiempo no ofrecía becas. Por último, aluden a quienes asisten a la universidad como si fuesen iguales, es decir, parte de un mismo ambiente en el que se sienten a gusto; sin embargo, esta igualdad esconde dentro una desigualdad. Los “otros”, “nosotros” y “entre nosotros”, tres categorías analíticas que me propongo analizar a continuación.

En cuanto a las opciones de elección de universidad siempre apelan como referencia o comparación a la UBA, sobre todo si se deciden por la carrera de Economía. Un estudiante de esta carrera, oriundo de Olivos, que paga la cuota completa, cuando tuvo que elegir la universidad se figuró el siguiente esquema de decisión:

Para cuando había decidido la carrera, las opciones que yo tenía eran San Andrés, la Di Tella o la UBA, porque como siempre dicen que son las mejores para Economía, y ahí fui evaluando un poco. La Di Tella me parecía más o menos lo mismo, pero en otro lugar y yo vivo acá cerca. Entonces, si era entre Di Tella y San Andrés, iba a San Andrés. Después consideré bastante la UBA, pero tengo a mi papá, salió de la UBA. Es contador de la UBA, y por un par de puntos... el tema de los intercambios, que se pueden hacer en la UBA, pero es mucho más complicado, yo pensaba estudiar en Estados Unidos y San Andrés te da la posibilidad de estudiar dos años acá y después irte, que en UBA no se puede.

Cuando le pregunté si hay muchos compañeros de su colegio cursando en la universidad, me dijo:

No, al contrario, mucha gente el hecho de ser San Andrés los ahuyenta un poco. Yo reconozco que suena medio, tipo, raro, decir si fui al San Andrés y después a la misma universidad, pero, bueno... San Andrés, Di Tella y la UBA en Economía son las más prestigiosas, pero hay mucho del *vox populis* de los alumnos del colegio, ir a San Andrés es como *quedarse en la burbuja*. [cursiva añadida]

Vanesa que había comenzado Economía, con referencia al tema de “quedarse o mantenerse en la burbuja”, me dijo:

Yo lo primero que pensé, siempre hablan mucho de la burbuja del colegio, que estaba medio en contra de venir acá a la universidad porque no quería mantenerme dentro de lo que es la burbuja, porque la verdad yo viví la burbuja, o sea, yo siempre me hacía amigos afuera y la diferencia es atómica. Es impresionante lo que es entrar al colegio San Andrés e ir al colegio número 9, donde van un montón de mis amigos (iban), es otra cosa y yo no quería que me vuelva a pasar eso y cuando escuchaba todo esto, yo decía “es lo mismo que el colegio”, pero la verdad es que acá lo bueno de eso es que está [la idea de burbuja en UdeSA], pero yo, por ejemplo, yo estoy totalmente de mi cuenta y nadie me vino a hablar, a reclamar de que... es una universidad, más allá de tener los controles que parecen un poco como un colegio, es una universidad y me encanta.

En este punto, resulta interesante el planteo de Kessler (2002: 34-36), quien en su estudio sobre colegios de nivel medio de clase alta sostiene la identificación de clase con la imagen de la escuela “burbuja” expresada de dos modos distintos. En primer lugar, “burbuja” por la homogeneidad de las clases dentro de las escuelas. En este sentido, el autor sostiene que se quejan de que la escuela es una “burbuja social”, pero eso los posiciona como parte de una élite o al menos de los sectores favorecidos; una estrategia de autolegitimación de su lugar social. En segundo lugar, Kessler (2002) plantea que estos sectores han desarrollado una serie de dispositivos para compensar los problemas de la educación pública como los paros y la falta de los profesores, entre otros. Sin embargo, no implica una escuela aislada del mundo exterior y desconectada de lo que sucede en el país. Es una realidad “vista desde arriba”, una clase dirigente en vías de formación. A su vez, su lugar social privilegiado les genera ciertas obligaciones respecto de un país cada vez más pobre y desigual.

Carolina, de segundo año de Administración, me contó cómo percibe la relación entre los estudiantes en la universidad:

El tema de la diversidad en San Andrés, por todo eso me parece súper importante... hay personas... no es una sorpresa que en San Andrés hay personas que tienen una muy buena posición económica y he conocido a bastantes personas que no salen de verdad de su zona, que tienen sus amigos y esa es su realidad. Pero también por este tema que hay muchísimos becados, de verdad que es una apertura de mente, creo yo, como que uno sale de la burbuja, en realidad, y está muy bien porque a la hora de trabajar... listo, ahí sí, vas a ser tú y ya no importa que si el papá, que sí esto, la casa, listo, es como que vas a estar a la par y depende del intelecto y de tu capacidad y de todo, sin importar de dónde vienes, ¿no? Entonces esto también está bueno porque me parece que te prepara para el mundo, ¿no?, o sea, eso y también el mismo tema de tener que hacer muchos trabajos en grupo en la universidad, o sea, como que te hace que te integres. Te tenés que integrar sí o sí y está bien eso. Uno quiera o no quiera, conoce a la gente, y conoce sus historias y su realidad, y tal cual, uno a veces estudia con esa persona y me dice: “mira, tengo que estudiar porque, si no, puedo perder la beca”, ¿entiendes? Entonces uno empieza a valorar las cosas, creo yo, y, bueno, te abre la mente de muchos puntos de vista.

En los relatos se trasunta la idea de la diversidad como un valor: la necesidad de “salir de la burbuja” y de foguearse con otra realidad, una sociabilidad con otros sectores. Gessaghi (2016) hace referencia en varias oportunidades a alusiones de sus interlocutores sobre “vivir en la burbuja” durante el colegio secundario y “salir” de ella asistiendo a la UBA. Sin embargo, los estudiantes con los que conversé, a pesar de los prejuicios, han optado por estudiar en esta universidad privada, en parte porque piensan

que el espacio universitario, aunque “mantenga” ciertas características de los colegios privados (“controles”)¹¹³, depende de uno y de lo que uno haga. Esa “apertura” o “el roce” con distintos sectores, que se busca en la UBA, tal como señala Gessaghi (2016), en esta universidad se daría por convivir y socializarse con estudiantes de distintos orígenes sociales que reciben becas completas o porcentajes de beca. Cabe señalar que, a diferencia de la UBA, los que reciben becas tuvieron que acostumbrarse a vivir según las reglas de una universidad a la que concurre un 60% de personas con ingresos altos: deben leer muchos textos en inglés, dedicarse sólo a estudiar e incorporar patrones habitacionales impuestos por el hecho de vivir en los dormis. En otras palabras, considero que existe una apertura en el sentido de socializar con personas de diferentes procedencias, valores y costumbres.

Facundo, estudiante de Economía y que recibe beca, me comentó su singular percepción acerca de la “variedad” de sectores sociales que conviven en esta universidad, mediante una segmentación entre “clase alta”, “clase media”, “clase media baja” y “clase baja”.

Ves que hay una variedad, sectores sociales muy altos y otros que son más de clase media, media alta. Y hay una variedad, bueno, por ejemplo, sabés que el 45% está becado, entonces sabés que el 55% es clase alta. *¿Puede pagar la cuota?* Claro, a uno o a dos. Es muy alta esa clase. Y después en el resto hay de todo, pero suele predominar clase media, un poco de clase media baja y de clase baja hay pocos, pero igual yo creo que hay un esfuerzo para que, si sos de clase baja y te va bien en el ingreso y tenés un buen perfil y todo, que te paguen hasta estipendio. Y estar acá creo tiene que ver con tratar de (...), pero igual la diferencia, creo que hay, hay, pero al menos desde la universidad se trata de compensar. Pero igual no noto la diferencia, no es porque vos sos pobre no te puedas relacionar, ni te excluyan, nada que ver.

En su relato, la variedad parecería aludir a una diferencia que no es tal, dado que es compensada desde la universidad. Sin embargo, no desaparece la diferencia, “hay”, aunque ésta no es percibida como exclusión o discriminación. Aquí refiero nuevamente al planteo de Dubet (2017) sobre la diferencia, ya que permite comprender la postura del estudiante. Existen diferencias, se sienten diferentes, pero esto no es vivido como discriminación o rechazo.

¹¹³ Fuentes (2016) también señala que los jóvenes de sectores altos indican que las universidades privadas se parecen en cuanto al funcionamiento a sus colegios como un rasgo negativo, pero sin embargo, las eligen igual, por sus otros rasgos positivos que son aún más valorados.

Otro estudiante de Economía, que estuvo becado y ya terminó de cursar la carrera, me contó que, en su caso, en el proceso de decisión “las opciones dentro de Economía fueron básicamente la UBA y algunas universidades privadas entre las cuales San Andrés y Di Tella se destacan”.

La distinción es clara. La razón por la cual decidí por San Andrés en lugar de Di Tella es porque San Andrés da becas y Di Tella no¹¹⁴. Y como no podía pagar la cuota entera eso era como determinante. Y la razón por la cual elegí San Andrés en lugar de la UBA... son las razones, en realidad. Primero, por un tema de la relación profesor-alumno: como los grupos son muy reducidos, la cantidad de alumnos por profesor es mucho más baja que en la UBA. El trato es muy diferente (...). En la UBA, cuando terminé el secundario de mi grupo de amigos, dos vinimos a estudiar Economía acá y dos a la UBA. Básicamente, pude comparar a lo largo de toda mi carrera bastante bien y, además, éramos más o menos todos del mismo nivel. En la UBA, lo que vi que en la forma que están diagramadas las clases, por lo menos, en Económicas, los profesores titulares, que son realmente la gente que más sabe (bah, digo yo), no van o van a una cantidad menor de las clases de las que irían en San Andrés. Por ejemplo, hay materias en las cuales los mismos profesores que están acá, que enseñan allá también, acá van a todas las clases y allá van a un tercio de las clases porque los otros dos tercios la dan ayudantes. Entonces, eso marca una diferencia, primero estás en un curso de 100 personas, en vez de estar en un curso de 25, 30 personas, a lo sumo, en San Andrés. Y segundo, lo ves dos veces por semana al profesor y no lo ves una vez cada tres semanas, entonces eso es una diferencia importante. Y, además, que los profesores están acá. Hay muchos profesores *full time*. En Economía, por ejemplo, no te sabría decir el número, pero son unos cuantos, casi todos los profesores que enseñan son *full time*.

Las diferencias exteriorizadas en este relato entre los que cursan en la UBA y esta universidad apuntan a la mayor presencia de los profesores titulares durante la cursada de las materias, a la posibilidad de consultarlos porque están en el campus y a la cantidad de estudiantes por curso. Al respecto, es posible contrastar estos datos con el análisis que realiza Carli (2012: 90-92) de algunos de los relatos de los estudiantes que asisten a la UBA. Ellos mencionan la “masividad”, el “anonimato”, la “impersonalidad”, “las deficiencias edilicias”, es decir, las “dificultades” que deben sobrellevar y la necesidad de “un entrenamiento” para superar los obstáculos que encuentran.

Otro motivo que esgrimen para su elección radica en la reputación y el prestigio. Cuando aluden al prestigio se refieren principalmente a la excelencia y formación de los profesores de la universidad, la mayoría han realizado postgrados en el exterior y

¹¹⁴ Cabe aclarar que la Universidad Di Tella en ese momento no otorgaba becas a estudiantes de grado si de posgrado y ahora si posee una política de becas que presenta similitudes a las de Universidad de San Andrés.

también mencionan el reconocimiento que posee la universidad sobre todo en las carreras de Economía y Administración de Empresa a nivel nacional e internacional. Una estudiante de Economía me dijo: “Estuve mirando, estuve buscando y vi que era muy buena y, bueno, entonces, estaba entre ésta y Di Tella. Y, bueno, y vine a ésta”. Vanesa, quien vivió varios años en Inglaterra con su familia por el trabajo y el estudio de posgrado del padre, me comentó porqué finalmente se decidió por esta universidad y me planteó lo que le sucedía al primo:

Yo aparte hablaba con mi primo que estudió ahí [UBA], hizo como doble sociología, es un enfermo, que estudió todo el año. Cuando iba si vos tenías un profesor que era super kirchnerista te hundía si no eras kirchnerista, o sea, son esas cosas que para mí son muy argentinas, muy politizadas, y muy argentino. Es como, o sea, yo viví mucho tiempo afuera, entonces, yo veo como que me da mucha pena que, en general, no se puede diferenciar lo tuyo personal y lo que es tu profesión, o lo que es tu forma de... o tu cargo en lo que estés haciendo (...). Vi eso mucho en la UBA y acá no. O sea, acá yo puedo discutir con quien quiera o puedo decir lo que quiera. Viste cómo estuvieron pegando carteles, muy infantiles: “porque San Andrés nos miente”, no sé qué y te dejan hacerlo, después te dicen: “mirá, si vos querés saber algo, vení y preguntanos”, y como que eso es otra cosa, que la verdad es un alivio tener esto, este tipo de ambiente, y creo que es mucho mejor para el estudio que lo que hubiese sido si iba a la UBA.

En esta narrativa se hace referencia, por un lado, a la “politización” de la UBA y, por otro, a la libertad de decir lo que uno piensa sin que ello pueda influir en las notas o en el concepto del profesor. Varios estudiantes manifestaron que se puede preguntar cualquier cosa, debatir, discutir y “está todo bien”. ¿Esto realmente siempre es así? Me han planteado controversias ante situaciones problemáticas, como fue la renuncia de un profesor que era muy querido. Las repercusiones de ese suceso en una asamblea que tuvo lugar para explicar lo ocurrido devinieron en perjuicio de un estudiante que, ante su reclamo (por la discrecionalidad en el manejo de las becas), fue sometido al Comité de Ética y suspendido un semestre, con las implicancias que tal hecho produjo en su cursada y en su vida. Si bien éste es un caso extremo, en ciertas circunstancias y ante planteos que generan tensiones o resultan incómodos para la universidad, se recurre a las sanciones disciplinarias previstas en la normativa, lo que relativiza que se pueda decir o discutir cualquier asunto.

Micaela, de cuarto año de Comunicación Social, que paga la cuota, me relató cómo fue su proceso decisorio y su esquema de alternativas:

Lo de la Universidad, cómo fue, en realidad una vez que decidí la carrera, que iba a estudiar comunicación estaba entre... a ver, consideré al principio nada más la UBA, la Austral y [San Andrés], y, bueno, al principio la UBA la descarté, como que la descarté por el tema de que la facultad de sociales en la UBA es medio complicado, o sea, yo siempre digo: si hubiera estudiado Derecho, obvio que estudiaba en la UBA porque sé que, tipo, es bien, entendés, funciona bastante bien, pero he escuchado cosas de la de Sociales que es bastante complicado y todo eso, y entonces... la descarté. Después fui a la Austral, a la Austral fui a charlas, qué sé yo, pero no me gustó el tema que sea muy... con la religión, no me gustó y... fui a [San Andrés] a una charla: me encantó, me encantó cómo estaba la carrera, porque comunicación es tan amplia que, por ejemplo, yo también fui a una charla, en esta facultad, en la UADE, y era, o sea, como es tan amplia, cada facultad la puede orientar totalmente distinto, o sea, era periodismo, o sea, cómo hacer periodismo básicamente, nada más, por eso elegí la facultad. O sea, hice el curso de ingreso mientras estaba en quinto año y nada, entré, o sea, sí, por eso básicamente.

Una joven de San Isidro, que estudia Administración, me contó: “Para elegir estuve entre la Austral y Di Tella también. Di Tella no me convenció por la forma de corrección, te evalúan con la media, hay más competitividad”. También señaló: “De esta universidad me gustó el nivel y la gente. Además, es la más cerca. Me gustó la combinación de lo económico y lo social”. En este caso, la disyuntiva estuvo entre tres universidades privadas consideradas de elite (“el nivel”), cuyas cuotas se encuentran entre las más caras del país. Parecería ser que, entre las opciones disponibles, primó cierta predilección por mantenerse en el círculo social de referencia (“la gente”). Esto es, entre “nosotros”.

Carolina, estudiante de Administración de Empresas, me contó que, junto a su familia y al consejo de un tío, eligieron el país y la universidad:

Yo soy de Venezuela. Primero, nada, tomamos la decisión de Argentina por algunas cosas. Lo evaluamos entre Latinoamérica, nos gustó Argentina y el esposo de mi tía es argentino; entonces, tenía sus amigos acá de toda la vida, que sus hijos tienen mi edad o tienen 23, 24, y, claro, les preguntó para comunicación, algo privada, en realidad, porque queríamos que fuese lo más rápido posible. Las públicas tienen mucho nivel, la pública, por ejemplo, pero yo la investigué, y en su momento, hace dos años, según algunos rankings que leí la octava de Latinoamérica creo, increíble, pero el mismo tema de las públicas me daba cosa, no sabía la incertidumbre y nos recomendaron esta, y, la UCA, la mencionaron. Fui hasta la UCA, me encantó, pero no podía comenzar a mitad de año, entonces, claro, en [San Andrés] tenés la posibilidad de empezar a mitad de año. Nosotros vinimos en marzo, pude hacer el curso (...). Comencé en abril el curso de ingreso. Presenté la prueba de ingreso en julio y comencé en agosto perfectamente, no perdía tanto y de por sí pude adaptarme, que no fue tan *shock* así como llegar y empezar, ¿no? La UCA y, también, la Austral, me gustó mucho para Comunicación. Claro, yo estaba en Comunicación. La UCA, otro tema, me tenía que decidir desde el primer día, el primer semestre.

Carolina no marcó diferencias notorias entre universidades privadas; de hecho, todas las opciones le gustaron. Lo que determinó su elección fue poder rendir el examen de ingreso en julio y comenzar en agosto, una facilidad que no todas las universidades ofrecen. Si bien esta joven es venezolana, su decisión parece haber sido tomada entre un “entre nosotros”, con una clara concepción de los “otros” (la universidad pública), en tanto sistema burocrático en el que hay posibilidad de paros, deficiencias edilicias, etc. El menor tiempo de cursada fue, para ella, un valor, dado que buscaba recibirse pronto para regresar a su país.

3. Síntesis del capítulo

Cuando me acerqué al campo pensaba que había un camino prefijado, es decir, que la elección de estos estudiantes estaba signada por su trayectoria anterior a nivel secundario. Luego de dialogar con ellos, me di cuenta de que esto es en parte así, pero que también hay otras trayectorias disímiles, sobre todo, para aquellos jóvenes que son los primeros en su familia en ingresar al sistema universitario, en gran medida gracias a las becas. En un mismo espacio educativo conviven aquellos jóvenes que ya sabían de antemano que continuarían con sus estudios de grado, y que buscaban un perfil particular de universidad, con aquellos que —con esfuerzo— serían los primeros en sus familias en atravesar por esa experiencia. Entre estos dos extremos, existen biografías con matices en cuanto a capitales económicos, culturales y sociales.

Resulta notorio que San Andrés recurre a todos los mecanismos disponibles para ser conocida y consolidarse como “la mejor opción”, lo cual queda inscripto en uno de sus lemas, “La universidad que inspira”. En otro de sus lemas, “El impacto está en vos”, se muestra esta “gramática managerial” de la que habla Luci (2016), a través de la cual los jóvenes son interpelados de modo directo por esta propuesta. No sólo se realizan visitas a colegios (se lleva folletería, se realizan charlas) y los grupos del último año de colegios secundarios visitan la universidad, sino que en el campus se ofrecen charlas tanto para los jóvenes como para los padres. La universidad participa en distintos eventos para dar a conocer su propuesta.

Otra cuestión que noté es cierto cambio en las trayectorias educativas entre padres e hijos. Mientras que antes los padres que habían estudiado en colegios privados y luego en la UBA pretendían que sus hijos fuesen a la UBA, estos nuevos padres los

incitan a pasar de la educación pública a la privada, y no a cualquier privada. Sugiero que la politización juega un rol central en este cambio, una politización entendida en términos negativos que involucran deficiencias, controversias, malestares y pérdida de tiempo y dinero, asociados con la educación pública. De este modo, se diferencian de los “otros” politizados y legitiman su posición al aclarar que gozan de una mayor calidad educativa dado que los profesores son en ocasiones los mismos, pero le otorgan dedicación plena a la universidad privada y no a la pública. Esta percepción opera como una necesidad diferencial, una marca de distinción, tanto en el horizonte decisorio como una vez que han ingresado y se encuentran cursando.

Más allá de los aspectos académicos y del prestigio de los profesores, en cuanto a los motivos de elección de la universidad, para los estudiantes que pagan la cuota completa se destacan la cercanía, sobre todo en el caso de quienes viven en Zona Norte —y pueden trasladarse en bicicleta, tren o auto—, y la afinidad electiva en cuanto a que se “sienten a gusto en ese ambiente” y con los pares con los que cursan, disfrutan del “verde” y de los espacios al aire libre. Comodidad, placer y recomendaciones se conjugan en la reproducción de un estilo vida que no implica, en principio, sacrificio ni esfuerzo. Esto contrasta con aquellos que reciben beca completa o un alto porcentaje de beca y que proceden de diferentes provincias o de lugares lejanos al campus. Ellos deben realizar largos viajes, muchas veces combinando distintos medios de transporte, o alejarse de sus familias, además de tener que esforzarse por alcanzar un buen desempeño académico que les permita conservar su posición. En este aspecto, aquí se pone de manifiesto la doble filiación a la que alude Pasquali (2014) y que genera ciertas tensiones en los estudiantes.

En el caso de quienes pagan la cuota, a su vez, aparecen las estrategias educativas familiares verticales, en algunos casos mediante la necesidad de continuar con el mandato; en otros, con el objetivo de mantener la herencia o encontrar mejores oportunidades para sus hijos. Por otro lado, operan las estrategias horizontales que aluden a la voz de los otros (ya sea amigos, profesores o conocidos) que les recomiendan esta universidad por su “excelencia”, por contar con buenos profesores o por el “buen ambiente”.

Como ya explicité, parecería que entre el perfil de estudiantes que busca la universidad y aquellos interesados en cursar allí se produce un *match*, es decir, una

coincidencia entre lo que se espera de ambas partes. También es cierto que aquel estudiante que no se adapta a las exigencias de estudio y a los requerimientos de la universidad, sobre todo por la carga horaria, termina abandonando. Un *match* selectivo y definitorio.

CAPÍTULO 4

LA COMBINACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIAL Y EL LUCRO

... el valor de las personas —su prestigio, honor, autoridad— y de las cosas —sagradas, personales— no son preexistentes a los intercambios, sino que a través de ellos encuentran su reconocimiento o desconocimiento.

Wilkis, “Sobre el capital moral” (2014: 170)

En este capítulo indago sobre la relación entre la dimensión social y el lucro en la formación de los estudiantes de San Andrés y en diferentes prácticas que se llevan a cabo en la universidad en torno al dinero. Me pregunto cómo aparece la referencia al dinero por parte de estos estudiantes. En este sentido, recurro a los aportes de Viviana Zelizer (2011) y de Ariel Wilkis (2013, 2014 y 2015). En un primer apartado considero cómo aparecen la lógica del lucro y de la filantropía en la universidad al analizar la política de recaudación que implementa mediante la realización de cenas y otras formas de obtener dinero. A su vez, en un segundo apartado indago sobre la obligación de devolver lo recibido que asumen los jóvenes becados o quienes reciben crédito educativo, ya sea en dinero o a través de diferentes participaciones o acciones.

Asimismo, presento dos prácticas que simbolizan el rasgo distintivo de esta universidad y que, a la vez, marcan el recorrido posterior de sus estudiantes en el campo laboral: las iniciativas sociales y el emprendedorismo. En el tercer apartado de este capítulo exploro las distintas iniciativas sociales que crean y en las que participan a lo largo de la cursada: cuidado del medioambiente, alfabetización, práctica profesional, valores, entre otros. Mediante la participación y el mantenimiento de estas organizaciones, comparten un espacio de sociabilidad en el que generan y fortalecen vínculos a partir de un interés común. En un cuarto apartado describo la práctica del emprendedorismo, que ha adquirido una relevancia central en la formación de los estudiantes de UdeSA y que ha venido imponiéndose en la agenda tanto desde el mundo empresarial como desde el gobierno en sus distintos niveles.

1. La filantropía y el sentido del dinero

A lo largo de mi trabajo de campo los estudiantes que pagan la cuota han hecho mención en muy pocas ocasiones al dinero. Se trata de una concepción habitual de estos

jóvenes en cuyos relatos el dinero, en tanto capital simbólico, nunca aparece en primer plano, sino solapado en reclamos esporádicos sobre beneficios o perjuicios que viven en el campus (créditos para apuntes, pago del estacionamiento, almuerzo estudiantil, etc.). Nunca los he oído hablar de cuánto ganan sus padres o cuánto pagan de cuota o matrícula.

En este sentido, el trabajo de Zelizer (2011) permite pensar acerca del significado social del dinero. Esta autora, a diferencia de lo que sostenían los estudios clásicos sobre la sociología del dinero, encuentra que las personas “les adjudicamos diferentes significados y usos separados a distintos fondos” (p. 17). De tal manera que “... el dinero no es ni culturalmente neutral ni socialmente anónimo. (...) los valores y las relaciones sociales a su vez transmutan el dinero al investirlo de un significado y pautas sociales” (p. 34). En su investigación, Zelizer (2011) explora las transformaciones que se produjeron en el mercado del dinero en Estados Unidos entre las décadas de 1870 y 1930 y plantea la creación de tres clases de dinero: el dinero doméstico, el destinado a regalos y el destinado a obras de beneficencia.

En un almuerzo, estaba sentada con varios estudiantes en una mesa cuando escuché algo que me sorprendió. Vanesa, que paga la cuota completa, contó que su papá, que es ingeniero y trabaja en Techint, para el cumpleaños le había regalado bonos y acciones, y que ella había podido elegir las que quería: tenía de Google y de otras empresas reconocidas. Yo no era la única que desconocía que se pudieran hacer este tipo de regalos, los demás en la mesa —todos becados— se mostraron sorprendidos. Esta situación pone de manifiesto el capital económico con el que cuentan parte de los estudiantes, en particular, capital financiero, mediante el acceso a la compra de acciones o de bonos en el mercado de capitales. Este regalo podría entenderse como parte de las estrategias de reproducción económica que pueden poner en práctica sólo algunos agentes sociales, con el fin de mantener y aumentar su capital económico. Considero que esta situación también muestra escenarios valorativos diferenciales constitutivos de esta universidad: por un lado, la ayuda y el compromiso social; por otro, el mundo de los negocios y el lucro (mercado de capitales). Parecería que ambas lógicas están presentes en la universidad, tanto la de la filantropía como la del lucro. En los estudiantes de San Andrés, parecería haber alusiones al dinero doméstico, en el asunto de las salidas, o incluso a ciertos regalos costosos como acciones de Bolsa, y sobre todo

un dinero dedicado a la beneficencia o a la filantropía. En todo caso, lo que se encuentra oculto es el dinero ganado o heredado, es decir, el que se posee.

La idea central de Zelizer es que el dinero no sólo está socialmente construido; también está provisto de significados para las personas que lo utilizan. Así, es constantemente reformado y redefinido a través de diferentes redes de relaciones sociales. Zelizer (2011) plantea, al retomar a Jonathan Parry y Maurice Bloch (1989), que el dinero moderno no puede considerarse neutral desde el punto de vista cultural, sino que es heterogéneo, al mostrar cómo sus múltiples significados simbólicos se forman en una matriz cultural. Zelizer (2011) sostiene que “... las personas adoptan en relación con el dinero formas de control muy elaboradas y establecen marcados diferenciales cada vez que se ven comprometidas en interacciones sociales delicadas o difíciles” (p. 43). En este punto, la autora señala varios ejemplos de interacciones sociales y marcado del dinero. Entre ellos menciona la interacción “establecer o controlar la identidad individual o grupal” que se corresponde con el marcado del dinero “legados a universidades con el nombre del donante” (Zelizer, 2011: 43). Estas formas de interacción y marcado del dinero aparecen constantemente en UdeSA.

En esta misma línea, Ariel Wilkis (2013, 2014 y 2015) propone una nueva sociología moral del dinero para capturar las significaciones y desperfectos del dinero, y así reconstruir las tensiones, los conflictos y los dilemas a que ciertos hechos monetarios exponen a las personas y sus vínculos sociales. En este sentido, explora el antagonismo moral que genera el dinero en la vida social.

El capital moral remite a los esquemas de percepción y apreciación que reconocen propiedades pertinentes como virtudes. Los usos sociales de los juicios y evaluaciones morales sacan de la indiferencia moral a las personas y sus actos para ponderarlos y valorizarlos. La acumulación de capital moral está ligada a la competencia por imponer esos esquemas de apreciación y evaluación; los desacuerdos y controversias sobre las virtudes valoradas en cada contexto son expresiones de esta dinámica conflictiva (Wilgis, 2015: 560).

Si bien Wilkis (2013, 2014 y 2015) explora y analiza el mundo de las clases populares, su trabajo sirve de contraste para entender este otro mundo de los sectores más favorecidos y de los que reciben becas. A diferencia de los sectores más vulnerables donde el dinero es “*sospechado*” según este autor, en mi caso el dinero ganado de particulares o grupos de empresas es destinado en parte para la beneficencia, ya sea para la construcción y mantenimiento de la infraestructura o para los programas de becas, lo que permite que jóvenes con escasos recursos puedan estudiar en UdeSA.

A su vez, Wilkis (2015) afirma que Mary, la señora que fue su informante clave durante su investigación, hace mención todo el tiempo a diferentes tipos de dinero (prestado, militado, donado, sacrificado, cuidado y ganado). En cambio, en UdeSA se menciona pocas veces al dinero, en especial porque en general no constituye un problema para estos jóvenes con excepción de aquellos que reciben beca y, si se lo hace, es para aludir a las obras de beneficencia, al dinero donado para las becas. También aparece el dinero *prestado* en el caso de aquellos que reciben crédito educativo y que tal como explico más adelante contraen una deuda y una obligación de devolver.

Para Wilkis (2015: 561), “El dinero pone a prueba (...) a las personas y sus vínculos sociales. La sociología moral del dinero (...) analiza cómo éste circula o deja de circular, a la par que se prueban virtudes morales y se acumula ese capital (...) moral”. Este autor afirma que las jerarquías morales son definidas monetariamente. El dinero se constituye en un “gran clasificador social”, a través del cual se juzgan las virtudes y defectos que jerarquizan a las personas. El uso del dinero distribuye reconocimientos, guarda recuerdos, transporta virtudes, en definitiva, prueba a las personas. A continuación, describo los mecanismos que implementa la universidad para otorgar becas, es decir, el dinero donado para fines filantrópicos.

1.1. Política de recaudación de la Universidad y cenas

Como ya expliqué en el capítulo 1, la política de becas de San Andrés busca promover la contribución de empresas, personalidades destacadas y graduados. Donantes o filántropos proporcionan fondos para fines específicos. Esto no sólo tiene una importancia material sino también simbólica, ya que resulta una práctica común en las universidades anglosajonas; como he visto en el trabajo de campo, edificios, aulas, boxes y distintos lugares de la biblioteca llevan los nombres de los donantes mediante placas alusivas, lo que enfatiza la similitud entre esta universidad y las universidades norteamericanas.

Una de las formas para recaudar dinero para el otorgamiento de becas consiste en invitar a empresas, graduados y personalidades reconocidas a la “cena anual en apoyo al fondo de becas” que organiza la universidad y cuyo lema va cambiando cada año¹¹⁵. Esta práctica se comenzó a realizar desde 1992 y, de hecho, es una de las

¹¹⁵ Ver en Anexo Tabla I sobre la cantidad de becas y el dinero recaudado durante el período 2013- 2015.

universidades privadas pioneras en implementar este tipo de eventos para generar donaciones. Durante el 2015, se llevó a cabo la cena número XXIV cuyo lema fue “oportunidades que cambian vidas”¹¹⁶. Existen distintas posibilidades de contribución y participación que se jerarquizan en una escala a partir del aporte en dinero que se realice por mesa de 10 personas, según datos del año 2015. Las categorías llevan nombres simbólicos de acuerdo con el importe abonado y se dividen de la siguiente manera: la “Diamante”, de \$ 420.000, equivale a 3 alumnos becados a lo largo de un año; la “Fundador” de \$ 280.000, equivale a 2 alumnos becados a lo largo de un año; la “Benefactor” de \$ 140.000, equivale a 1 alumno becado a lo largo de un año; la “Patrocinador” de \$ 100.000, equivale a $\frac{3}{4}$ beca para un alumno de grado; la “Amigo de la Universidad” de \$ 70.000, equivale a $\frac{1}{2}$ beca para un alumno de grado; y también hay tarjetas: corporativa de \$ 3.500, individual de \$ 2.400 o graduado de \$ 1.400¹¹⁷.

Según la página de la universidad, la categoría “Diamante” y “Fundador” tienen ubicación preferencial y una distinción exclusiva en la noche de la cena; además, poseen presencia permanente con el logo de la empresa en el *banner* en el escenario y la proyección del logo en una placa exclusiva. La categoría “Patrocinador” tiene presencia en la noche mediante la proyección del logo en una placa exclusiva y el “Amigo de la Universidad” posee proyección compartida del logo de su organización.

Como muestran las distintas categorías, mientras más dinero se done mayor visibilidad se la dará a la empresa y tendrá una mayor distinción en relación con el resto. De cierto modo se pone en juego una estrategia de *marketing* y de negocio en la recaudación del dinero. Aquí se manifiesta una diferenciación según un criterio monetario y también simbólico. El que más aporta tendrá más posibilidades de figurar, de destacarse. A su vez, parecería que las jerarquías morales se definen a través del dinero, quien más dinero da más ayuda. Las cenas tienen lugar en el predio de la Sociedad Rural y son invitados estudiantes becados para que compartan ese espacio con

¹¹⁶ En la cena anual de 2015 se recaudó dinero para 85 becas, un nuevo record en relación a años anteriores. Cabe aclarar que la Universidad Torcuato Di Tella, otra universidad privada fundada en la década del noventa con características similares a la universidad analizada, también realiza cenas anuales para recaudar dinero para becas o construcción de aulas. Para más información ver <http://www.utdt.edu/micrositios/cena/>. Además, también hace hincapié en dar oportunidad de becas a más estudiantes cada año. Según datos publicados en el diario *La Nación*, el porcentaje de estudiantes becados pasó del 13 por ciento en 2010 al 38 por ciento en 2015. Ver en <http://www.lanacion.com.ar/1835378-se-realizo-la-cena-anual-de-recaudacion-en-la-di-tella>.

¹¹⁷ Información obtenida de la página de la Universidad, los datos corresponden al año 2015.

el resto de los invitados y cuenten sus experiencias. Un estudiante que recibía beca, de segundo año de Economía, me comentó acerca de su participación en la cena del 2012:

Es una cena, yo fui el año pasado, que van algunos, que la mayoría son representantes de empresas, Blaquier, no, Blaquier no... La esposa, cómo se llama, la de Ledesma... van diferentes personalidades; cenan, hay un par de discursos. El rector da un discurso, hay un juego a la noche que cada mesa responde preguntas y a eso de las 11, 11:30, (...) antes se pasa un video que es como un video emocional que apunta a hacerte sentir mal y a querer dar plata [se ríe]. Y después cada mesa llena un papel con la plata que dona, lo llevan, lo van computando, y va apareciendo en una pantalla gigante. Ayer se recaudaron 75 becas que son como 5 millones de pesos. Es muchísima plata. Se estima 70.000 pesos por año por becado, es una beca de un año y son 75 de esas que se juntaron ayer, es un montón.

Cuando le pregunté cuál es el beneficio o la contrapartida que reciben las empresas por colaborar, más allá de ser solidarios, me dijo:

Figuran, siempre figuran, bueno, las aulas llevan los nombres de los donantes, está el aula Ledesma en el edificio Monsecur, Fortabat... aula no sé... y hay algunos chicos que por ahí saben quiénes son sus donantes y otros que no. Yo no sé quién es. A veces el que da la plata no quiere... o no sé. A veces, si una empresa te da la plata, por ahí vienen, cada un año almuerzan con vos o cuando tenés que trabajar por ahí te invitan a trabajar en la empresa. Es una inversión de ellos también, formar recursos humanos (...), puede funcionar, no es que es una obligación tuya.

En el relato del estudiante se citan apellidos reconocidos que tienen una carga simbólica relevante. Se alude a familias tradicionales o “familias con apellidos” con un alto capital económico, social y simbólico en la Argentina, que desde luego poseen una dominación simbólica (Gessaghi, 2016, 2011, Blanco Esmoris, 2015, 2011). Estas familias se caracterizan sobre todo por el prestigio, una larga tradición y la construcción de relaciones de poder que derivan de un capital que no es sólo económico (Gessaghi, 2016, 2011).

Asimismo, en un estudio que aborda la “elite económica argentina”, desde las transformaciones sucedidas desde la década del noventa hasta la crisis del 2001, se refiere a varios de los donantes que colaboraron y siguen colaborando con la universidad (Castellani, 2016a: 72-73). En este estudio, la autora, al definir a la elite económica, “considera dos tipos de posición: las relacionadas con la elite empresaria (presidentes de grandes firmas y grupos económicos locales) y las de la elite corporativa (dirigentes de las corporaciones más importantes del mundo)” (Castellani, 2016a: 68-69). Dentro de los grupos económicos locales, menciona a varios que han sido donantes y que contribuyeron en diferentes momentos con la universidad. Su papel ha sido tan

significativo que incluso algunos de sus edificios reciben sus nombres o éstos se hallan escritos en distintas placas¹¹⁸. En especial, Amalia Lacroze de Fortabat, una de las tres mujeres que menciona Castellani (2016a) dentro de la elite económica, que han accedido al puesto al heredarlo por relación familiar con el presidente anterior, han tenido una contribución preponderante en las donaciones de UdeSA, participando en las Cenas anuales y conversando con los que reciben becas. De hecho, algunos becados se han tomado fotos con una de ellas durante una de las cenas.

Con respecto a la trayectoria educativa de la “elite económica”, Castellani (2016a: 73) encuentra un aumento progresivo de graduados en universidades privadas en la década del noventa, en especial religiosas, a diferencia de la trayectoria de los padres, en detrimento de las universidades públicas, aunque el porcentaje de estas últimas sigue siendo mayor (58%). También señala un aumento del porcentaje de miembros de las elites económicas que estudian carreras como Economía, Contador y Administración de Empresas.¹¹⁹

En lo concerniente a las donaciones, además, existe una importante campaña que promueve que se done al fondo de becas el importe de dinero que la persona pueda, y otra campaña de donación mensual (un aporte mensual mediante un débito automático) con el objeto de poder ir aumentando el número de becas anuales. En el caso de esta campaña, el lema es “la igualdad de oportunidades educativas cambia el destino de un país y de sus habitantes”. Siempre estas iniciativas están acompañadas de un video de un estudiante de alguna provincia argentina que recibe beca y que cuenta cómo se vio modificada su trayectoria educativa y, en definitiva, su vida.

Varios becados sostienen que muchas veces la universidad justifica ciertas decisiones o medidas para aumentar el fondo de becas o para dar una beca más, y esto

¹¹⁸ El estudio de Castellani (2016: 72) señala que, entre las características del perfil sociodemográfico y familiar, “De los 131 individuos que ocuparon las 236 posiciones de la elite económica, sólo tres son mujeres” (Castellani, 2016: 72). Estas mujeres enviudaron y se colocaron al frente de la compañía familiar.

¹¹⁹ Pasó de representar el 14% en los setenta al 32% en los noventa, mientras que las carreras tradicionales como Ingeniería están perdiendo posiciones (pasó de representar el 40% en los setenta al 34% en los noventa) y Abogacía pasó de representar el 38% al 16% (Castellani, 2016: 73).

genera cierto recelo o malestar en el resto. Una joven¹²⁰ recién egresada de Economía que había estado becada me comentó:

... la universidad se está pasando, se le están yendo de las manos un poco las cosas, me parece, por cuestión de... todo prioriza las becas, o por lo menos es la excusa que está de fondo de cortar los créditos de impresiones¹²¹ para una beca más o no sé cuántas becas más, o, tipo, ahora todo el membrete de la firma de los e-mails de la universidad dice, tipo, “sin fines de lucro”, “doná”, qué sé yo. Y a veces me parece que se les está yendo la mano con el tema [se ríe], (...) Uno tiene que decir si quiere colaborar con gente que lo necesita o quiere colaborar con Cáritas. Yo entiendo que igual es necesario, yo estuve trabajando con la cena anual para la recaudación de fondos, llamando a todos los graduados, “por favor colaborá, vení, que sé yo”, y algunos que es como “pará” [se ríe]. Yo creo que, si uno está agradecido, después devuelve cuando apenas puede. No sé, yo creo más que nada están justificando los créditos, un montón de cosas porque son 4 becas más si los sacamos, bueno, pero yo estoy pagando más porque tengo que ser caritativo obligatoriamente, digamos; primero decido. Entonces como que hay cosas con las que uno está de acuerdo y otras que no de la institución, o como cuando uno crece lo puede ver desde otra mirada, al principio uno tiene, tipo, “ah, sí [el nombre de la universidad], gracias por todo” [lo dice con énfasis] y después uno puede tener una visión un poquito más de afuera.

La política de becas genera controversias entre los estudiantes. Algunos beneficiarios han manifestado su malestar frente a ciertas medidas adoptadas por la universidad. Sienten que muchas veces se los pone de excusa para llevar a cabo iniciativas o recaudar dinero. A su vez, quienes abonan la cuota muestran molestia al tener que pagar más o aportar para el Fondo de becas. En el momento que estaba realizando el trabajo de campo, la universidad decidió empezar a cobrar el estacionamiento y ese dinero sería destinado al Fondo de becas: con el lema “si pagás el estacionamiento, ayudás a un becado”. Esta decisión generó polémica entre los estudiantes. Por un lado, los que pagaban la cuota decían que ya era bastante alta para tener que pagar aparte el estacionamiento, que ése debería ser un servicio que debía prestar la universidad. Por otra parte, los que reciben becas decían que la decisión generaba tensión con los compañeros, y que hubiera resultado más fácil aumentar un poco la cuota que poner un arancel extra para el estacionamiento de la universidad con la excusa de que de esa forma se contribuía al Fondo de becas.

¹²⁰ Si bien, en ocasiones, utilizo como sinónimo de “estudiante” el término “joven”, no desconozco las implicancias teóricas de esta noción. No obstante, cabe aclarar que en esta tesis sólo me centro en la vida universitaria de los jóvenes. Para profundizar sobre el campo de los trabajos sobre juventud, véase Bourdieu (1990b), Chaves (2009 y 2010), Margulis y Urresti (1998), entre otros.

¹²¹ Los créditos de impresiones se refieren a las copias y a imprimir hojas en la facultad.

En las cenas de recaudación opera un proceso de mercantilización y de distinción social, dado que mientras mayor sea el capital económico donado, mayor será la visibilización. El dinero actúa como un clasificador social. En esta situación, hacer referencia al dinero donado está bien visto, mientras que hablar de otros tipos de dinero no. En este caso, los frutos parecerían depender no del esfuerzo sino del dinero. Esta postura es similar a la lectura protestante de la Biblia que pondera la riqueza como un bien en sí mismo. Sin embargo, los estudiantes o graduados con recursos económicos manifiestan un malestar en cuanto a la exigencia de contribuir de diferentes maneras al Fondo de becas, porque más allá de verlo como una forma de reducir las desigualdades, lo perciben como un mecanismo que a veces resulta coercitivo. “Tenés que aportar al Fondo”. Esto podría estar acentuando la desigualdad cada vez más.

1.2. Devolver lo recibido

Los estudiantes que reciben algún tipo de beca o ayuda, tal como expuse en el capítulo 2, deben devolver lo que han recibido. En este sentido, retomo a Mauss (2009), quien plantea que el don requiere de un intercambio, de una reciprocidad moral: uno da algo de uno a otro y espera recibir algo a cambio, pero diferido en el tiempo. No se recibe el contra don necesariamente de forma inmediata, sino que puede devolverse el gesto en una ocasión posterior. El don conlleva una cuestión moral o valorativa que involucra tanto al que da como al que recibe y tendrá que dar también. Si bien Mauss desde luego no estaba analizando la situación del becado, considero que su planteo del don y contra don podría ayudar a pensar este caso.

Más allá de la forma de entender la beca mediante el don y contra don, es preciso señalar que quienes acceden al crédito educativo adquieren una deuda real que deberán saldar cuando egresen y trabajen en el futuro. En este sentido, les dan la posibilidad de estudiar, pero luego tendrán que devolver esa ayuda financiera. Así, contraen la obligación de devolver el dinero que han recibido durante la cursada de su carrera. Es decir, si no se respeta la reciprocidad, el daño no tiene que ver con el reconocimiento (moral), el daño es legal. No se es inferior moralmente, uno es pasible de sanciones de otro tipo. Aquí señalo una diferencia con quienes reciben el 100% de la beca, que están llamados a devolver a través de su buen desempeño, su futura inserción en el mercado laboral y su colaboración posterior con la universidad. Si bien estos últimos no reciben sanciones legales en el caso de no devolver de alguna manera lo

recibido, es posible pensar en una posición moral subordinada si defraudan las expectativas puestas en ellos.

En los folletos de las carreras, en la sección de becas y asistencia financiera dice: “Si estás comprometido con tu futuro, nosotros nos comprometemos con vos. Acercate a la universidad y consultá cuál puede ser el mejor plan para ayudarte a financiar parte o la totalidad de tu carrera”. La universidad les está dando un “don” a los estudiantes becados en el sentido de brindarles la posibilidad de estudiar sin tener que pagar la cuota o pagando una parte; a cambio, los becados tendrán que devolver lo que han recibido mediante su futura inserción en el mercado laboral o colaborando con el Fondo de becas. Según la normativa de la universidad:

Se espera que los alumnos que hayan sido beneficiados con algún tipo de asistencia o beca por sus méritos académicos, *manifiesten un especial interés por retribuir al fondo de becas recursos que permitan dar nuevas oportunidades a otros jóvenes talentosos.*

La universidad se reserva el derecho de cancelar la beca en caso de no satisfacer las condiciones académicas o por el incumplimiento de los reglamentos. [cursivas agregadas] (Sección Becas y Asistencia financiera, en Política y Procedimientos de la Universidad de San Andrés, 2016: 22)

La expresión “jóvenes talentosos” en la normativa de la universidad manifiesta la manera de referirse y de caracterizar a estos jóvenes quienes, a pesar de pertenecer a sectores menos favorecidos, poseen un “talento”, una “cualidad”, acaso un “don”, que los hace merecedores de la oportunidad de recibir una beca y estudiar en esta organización educativa. El uso de la palabra “talento” se repitió en distintas conversaciones que mantuve con autoridades de la universidad. De hecho, la persona encargada del Área de graduados sostuvo que ingresan “los mejores”, no sólo los que pagan; se tiene que ser “buen alumno”. Planteó que con el fundrising se logra ser equitativo con “los chicos sin recursos talentosos”. Muchas empresas, individuos y graduados colaboran con el Fondo de Becas, otorgándoles oportunidades a estudiantes que no podrían acceder de otra manera.

Matías, de segundo año de Economía, que recibe un porcentaje de crédito educativo, me contó el procedimiento de devolución del dinero una vez que te graduas. Según él, se dispone de hasta ocho años para devolver el dinero y se acuerda con la universidad un sistema de pago mensual. El valor del pago se actualiza al momento en que se comienza a devolver el dinero, es decir, que probablemente el estudiante deba

pagar un monto superior al que hubiera pagado durante su cursada, teniendo en cuenta el proceso inflacionario. Este mecanismo es similar al que se implementa en Estados Unidos u otros países de América Latina, como es el caso de Chile.

Una graduada de Relaciones Internacionales, que recibió el 25% de crédito educativo y 50% de beca, me contó cómo fue el proceso para acceder al crédito y su devolución una vez que concluyó la carrera. Entre las partes se firma un convenio que se denomina “préstamo de honor” o “crédito educativo”. En el caso de esta joven, el responsable fue su padre. A su vez, su madre fue fiadora solidaria y codeudora de todas las obligaciones asumidas por el responsable y el alumno beneficiario, “con expresa renuncia a los beneficios de división y excusión de deuda, pactándose respecto del fiador la mora de pleno derecho, sin necesidad de ninguna interpelación previa”. La universidad, para otorgar el crédito, más allá de una carta de solicitud del estudiante y los motivos tanto personales como económicos, considera antecedentes del beneficiario, dificultades económicas y el interés de concluir sus estudios en la universidad. Según lo estipulado en el convenio, una vez que se ha otorgado el crédito, la universidad anualmente evalúa la “marcha del estudiante a fin de verificar si sigue siendo merecedor del presente préstamo de honor”. Asimismo, el estudiante, antes de que finalice el año lectivo, debe presentar nuevamente una carta en la que solicita la renovación del crédito, expone los motivos y justifica que continúa con la necesidad económica. Para que esto ocurra, su desempeño debe ser igual o mejor a la media de su curso y no tener aplazos. Esta solicitud, que debe ser presentada durante los cuatro años si se desea mantener el crédito, es evaluada por la universidad y le avisan mediante nota si se lo renuevan. En general, si han tenido un buen desempeño académico y continúan con la necesidad económica, se les renueva.

Según el convenio, cuando el estudiante complete los estudios en la universidad, deberá cancelar el importe total de las cuotas de reintegro del crédito que adeude, “en un plazo máximo de diez años corridos contados a partir de su desvinculación, en su defecto el importe adeudado devengará intereses a la tasa indicada en la cláusula quinta del presente”¹²².

¹²² Datos correspondientes al convenio firmado en mayo de 2003. Me llamó la atención la diferencia entre los 10 años estipulados para devolver según este convenio y los ocho a los que hacen referencia los estudiantes con los que conversé, puede que hayan reducido el período establecido para devolver con posterioridad o que los estudiantes no sepan con exactitud el plazo.

La joven que me comentó sobre los pormenores del “préstamo de honor” lo presenta como una especie de “sistema solidario”, en el sentido de que al devolver le está dando la posibilidad a otro estudiante de recibir la beca. Ella estuvo pagando, luego de recibirse, casi durante cuatro años cuotas mensuales del importe vigente a la fecha, es decir, que pagó un monto considerablemente más elevado que el de la cuota vigente cuando ella estudiaba.

Además de esta devolución diferida en el tiempo, cabe considerar que en su trayecto por los distintos años de cursada van realizando ciertos gestos para con la universidad, tal vez no tan mensurables como los anteriores. En particular, observo esta práctica en el mayor compromiso y participación por parte de los becados en todas las actividades que promueve la universidad y en su colaboración cada vez que se la solicitan, tal como muestro en el capítulo 7.

A partir del segundo año, los estudiantes deben colaborar en distintas actividades que organiza la universidad a través del “Programa Alumnos colaboradores”. Estas tareas pueden consistir desde participar o ayudar en la organización de la maratón hasta realizar tareas en distintas áreas de la universidad. En este tipo de devolución inmediata podrían catalogarse dos submodos: mientras que la primera es algo más difusa, dado que incluye desde acompañar a los asistentes hasta entregar una botella de agua a un corredor; la segunda es una responsabilidad específica regida por tiempos y tareas. Si bien, según uno de los estudiantes, este trabajo es “voluntario”, de alguna forma se espera que el becado colabore. De hecho, la normativa establece:

...con el objetivo de enriquecer la experiencia como estudiantes y retribuir los beneficios que reciben como becarios se solicitará, a partir de segundo año, que los alumnos beneficiados participen, junto con otros estudiantes de la Universidad, en el Programa Alumnos Colaboradores por lo que se desempeñarán en tareas de investigación y/o administrativas con profesores o sectores de apoyo de la Universidad o en actividades especiales con empresas donantes. (Sección Becas y Asistencia financiera, en Políticas y Procedimientos de la Universidad, 2016: 22)

Durante la carrera es posible comenzar a saldar esa deuda o reducirla. Una de las maneras de reducir el crédito, tal como me explicó un estudiante de Economía, que recibe 75% PAA y 25% de crédito educativo es dar clases en los dormis a los estudiantes que recién empiezan.

También en los dormis tenemos chicos de años más avanzados que por ahí nos dan clases. (...) nos da clases de matemáticas y una de las chicas da clases de economía en la sala de estudios (...). Creo que hay un acuerdo que les reducen el crédito

financiero a ellos si dan clases ahí. Porque hay varios programas para el crédito financiero: reducirlo trabajando, por ejemplo, el 20% si trabajás 7 horas semanales se te reduce casi todo, entonces cuando terminas no tenés que pagar nada. (...) El crédito financiero tiene algunas condiciones: no te deberían sacar, no te sacan, no deberías pagar más del 33% de lo que ganás [ya recibido]. Creo que después de cinco años ya está, como que se cancela. Es un contrato así, pero está bueno. Así que te dan clases y eso, y en los dormis dan clases para economía y matemáticas más que nada.

Facundo realizó distintas actividades a lo largo de su cursada como participante del “Programa Alumnos colaboradores”. En segundo año estuvo trabajando los sábados por la mañana en la Biblioteca del Campus ingresando libros o acomodándolos, durante unas cinco horas por jornada. Me contó que iba bien temprano a la mañana y se quedaba hasta después del mediodía. En su tercer año estuvo en la Oficina de Deportes, tarea que le resultó más sencilla y a veces le permitió ponerse a estudiar o realizar algún trabajo durante esas horas. En esa oportunidad colaboró con la organización de una actividad deportiva que se realiza con otras universidades una vez al año en el campus y en Olivos: una competencia deportiva de distintas disciplinas entre equipos de universidades nacionales y extranjeras. Constituye todo un evento para la universidad.

Otra estudiante becada, a quien conocí en el 2012, estaba como secretaria de una de las áreas de la Universidad. Su tarea consistía sobre todo en la atención telefónica y contestar mails. También conocí a varios becados que fueron asistentes de investigación de distintos profesores y participaron en diferentes pesquisas. Otro becado estuvo trabajando en la Oficina de Graduados sistematizando la base de datos y generando datos estadísticos y gráficos sobre la inserción laboral de los graduados.

En conclusión, en el caso de los becados surge la necesidad de devolver de diferentes maneras lo que han recibido de la universidad. Más allá de la normativa, hay un fuerte compromiso por devolver, no sólo ayudando a otros jóvenes para que tengan la misma posibilidad que ellos, sino también realizando diversas tareas o participando en actividades de la universidad. Esta disparidad en cuanto a la “devolución” entre becados y el resto se explicita no sólo en el crédito educativo sino también en una serie de prácticas que parecen obligar moralmente a los talentosos mercedores del honor. Esta obligación moral, sin dudas, sugiere que cuando esta etapa de formación superior ha concluido para unos, para otros aún sigue en curso. Además, se plantea como un indicador o un formador de estatus en torno a las contribuciones o colaboraciones que se realizan a esta universidad: mientras que para unos son leídos como generosidad o actos

de bondad o filantropía, para otros implica una responsabilidad u obligación moral. En el siguiente apartado se desarrollan y presentan las iniciativas sociales que promueven los estudiantes dentro de la universidad y que tienden a mejorar el ámbito universitario o la sociedad, más allá de conformar un espacio de socialización. Estas prácticas ponen de relieve una dimensión social en el perfil del estudiante de San Andrés.

1.3. Iniciativas sociales

Los estudiantes fueron generando a lo largo de los años distintas iniciativas sociales mediante las que entablan vínculos entre sí, e integran o forman parte de distintos grupos u organizaciones. La universidad fomenta la creación de estos espacios de interacción que surgen a partir de los intereses de los propios estudiantes y que se constituyen en espacios de sociabilidad. Entre estas iniciativas se encuentra el Proyecto GAIA (Generación de Acciones de Interés Ambiental), dedicado al cuidado del medio ambiente y a realizar campañas de reciclaje, principalmente en el espacio de la universidad.

En una reunión pre-acordada en la biblioteca de la universidad con miembros de GAIA, en su mayoría mujeres, me comentaron sobre su organización y sobre las actividades que realizan entre las que se destacan el reciclado de distintos elementos, la concientización mediante campañas y la organización de charlas con distintos referentes del tema. A medida que fueron pasando los años, han conseguido distintos objetivos. A partir del 2014 cuentan con su propia “cueva”, así la denominan ellos —espacio físico que la universidad construyó y que parece un depósito—, para ir juntando y seleccionando los materiales reciclados que colectan en el Campus, antes no tenían un lugar para trabajar e ir guardando.

A esta reunión asistieron mujeres de distintos años y carreras; la mayoría de ellas reciben becas. Constanza, que estudia la carrera de Contador Público, es de Corrientes y es la coordinadora general del Proyecto GAIA desde marzo de 2012. Me contó que ella se encarga de coordinar las distintas áreas de la organización (RRHH, Comunicación, Proyectos, Finanzas y Reciclaje). Además, actúa de nexo entre la organización, las autoridades de la universidad y otras organizaciones dentro y fuera de la institución que desean trabajar en conjunto. A su vez, me comentó su preocupación por la continuidad de la iniciativa, ya que tres de sus miembros estaban en cuarto año de sus respectivas

carreras y temía que la organización quedase desmembrada, por lo cual estaban buscando un recambio generacional¹²³. Según me contaron, GAIA surgió en 2007.

En 2014 GAIA tenía 15 miembros de diferentes carreras (Economía, Administración, Contador, Relaciones Internacionales y Ciencias de la Educación) y distintos años de cursado (primero, segundo y cuarto año). Según lo que sus integrantes me comentaron, “buscan concientizar y generar un impacto positivo en el ambiente”. Para ello realizan tareas y jornadas de reciclaje. Principalmente su actividad consiste en recolectar basura: tienen unos 13 “tachos”— denominación utilizada por las integrantes para referir a los recipientes en los cuales se recolecta la basura seleccionada—, de los cuales 8 se encuentran en circulación en distintos lugares del Campus. Luego compactan y donan al Hospital Garrahan y al “Colegio Marín” de Beccar. Coordinan con el colegio y un camión retira el material. En sus palabras, “es un servicio solidario”: ellas son “voluntarias”¹²⁴. En general no reciben dinero a cambio y, si lo hacen, es mínimo, y les sirve para organizar las actividades, confeccionar carteles y comprar “tachos”. Estas actividades pueden enmarcarse dentro de la responsabilidad social universitaria (RSU)¹²⁵ que centra su interés en la sustentabilidad dentro del Campus y su concepción de “campus verde”.

A su vez, estos jóvenes también promueven y participan de actividades como la Campaña Nacional Argentina Limpia y la Jornada de limpieza de la costa en la zona de

¹²³ En los años posteriores observé la incorporación paulatina de voluntarios varones a GAIA.

¹²⁴ En este punto, véase el trabajo de Laura Zapata (2005), quien en su etnografía sobre el voluntariado católico describe las creencias, los agentes y las prácticas que se organizan en torno a las categorías de “caridad” y “asistencia social”. Esta autora analiza en detalle el trabajo de las “voluntarias” en Caritas. Zapata (2005: 62) encuentra que la categoría “voluntaria” está asociada al desinterés, “al hacerlo de corazón” y sin esperar algo a cambio. En este caso, “las chicas” que participan son personas necesitadas, pero que ayudan, son previsoras y guardan hoy para tener mañana. Este desinterés está vinculado a la virtud de la caridad. Se lo entiende como un servicio gratuito y desinteresado. Si bien esta autora señala una distinción entre “las voluntarias” y “las chicas”, a veces existe una “condición liminal” entre “las chicas” y “las voluntarias”. Estas últimas se caracterizan por prestar un servicio de manera desinteresada. El voluntariado es entendido como opuesto a la “contaminación moral” (Zapata, 2005: 23). En el caso de UdeSA, participar de iniciativas como GAIA incentiva a actividades de voluntariado, es decir, prestar un servicio o trabajar sin esperar una recompensa económica, sino más bien la satisfacción de contribuir a proteger y cuidar el medio ambiente. El estudiante voluntario es el que decide participar de manera desinteresada en este tipo de actividades que redundan en un beneficio para la comunidad de San Andrés o para la sociedad en general. También véase el trabajo de Béjar (2006) quien analiza, desde una perspectiva sociológica, el voluntariado en la comunidad de Madrid y propone tres modelos para abordarlo.

¹²⁵ Según Vallaey (2014: 105), la RSU se diferencia de la responsabilidad social empresarial (RSE), ya que la primera constituye “una nueva política de gestión universitaria que se va desarrollando en Latinoamérica para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad”. La propuesta de RSU en América Latina se apoya en la misión social universitaria.

Martínez. En rigor, buscan incentivar la participación de los estudiantes. Además, me contaron que, en octubre o septiembre, dependiendo del año, se lleva a cabo una actividad denominada “Semana de las Iniciativas Sociales”, donde los distintos grupos presentan en *stands* sus trabajos y convocan a que otros estudiantes se sumen. De esta forma, tienen la oportunidad de conocer las distintas organizaciones y de participar de diferentes actividades emprendidas por cada una de ellas. También interactúan con la red de la universidad —colegio, Iglesia y graduados—. Según lo que me comentaron, intentan generar un mayor compromiso y una concientización en diferentes temas.

Los miembros de GAIA, según sus relatos, han propuesto desde pintar macetas hasta hacer flores de papel. Me contaron que la mayoría participa, que casi todos se entusiasman con las propuestas. En cada nueva edición buscan promover alguna actividad creativa que tenga como fin concientizar sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Para GAIA, al igual que para todas las otras organizaciones, las redes sociales ocupan un lugar importante para hacerse conocer y mantenerse activos. Cada iniciativa posee su página de *Facebook*¹²⁶ y varias, su propio blog donde exponen lo que hacen, y comparten artículos de interés y novedades sobre sus temáticas.

¹²⁶ Para más información sobre las actividades que realizan véase <https://www.facebook.com/gaia.udesa/>, página consultada el 2 de marzo de 2016.

Imagen 2: Semana de las iniciativas sociales (stands de las iniciativas)

Fuente: extraída de la página web de UdeSA, CIS.

En el caso de GAIA, organizan charlas con referentes sociales. En una de ellas (realizada el 27 de marzo de 2014), a la que asistí, estaban como invitados Julián Weich, quien fue representante de UNICEF por muchos años; Manu Lozano, creador de la “Fundación Sí”¹²⁷, y Jorge Riva Mosquera, director de Socialab en la Argentina¹²⁸. El panel se denominó “Innovación y Compromiso Social: Nuevas Experiencias Innovadoras”. En aquella ocasión se conversó acerca de la labor de las organizaciones sin fines de lucro y de los proyectos que ellos llevan a cabo.

Riva Mosquera, que formó parte de la fundación Techo en Argentina, contó que Socialab surgió en 2012 a partir de un área de Techo llamada “Centro de Innovación Social”, que buscaba vincular lo social con la tecnología. En este sentido, al referirse al

¹²⁷ La Fundación Sí fue creada por Manu Lozano. Tiene como principal objetivo promover la inclusión social de los sectores más vulnerables de la Argentina. El trabajo es realizado por un gran número de voluntarios mediante un abordaje integral que conjuga la asistencia, la contención, la capacitación, la educación y la cultura del trabajo. Para más información véase <http://www.fundacionsi.org.ar/>.

¹²⁸ Socialab es una plataforma de iniciativas juveniles que procuran generar impacto social positivo. Buscan jóvenes entre 18 y 24 años que quieran ser líderes de cambio, contagiar a otros y mejorar juntos sus comunidades. En la página www.estamoscomprometidos.org puede encontrarse más información sobre las convocatorias y las formas de participación.

trabajo que realizan, sostuvo que procuran visibilizar problemas sociales, proponer soluciones, y a partir de ellas generar emprendimientos, y de este modo surgen las *startups*¹²⁹. En estas actividades participan jóvenes de varios países de América Latina. Los estudiantes de esta universidad participan y trabajan en este tipo de actividades¹³⁰.

En aquella reunión, a la que asistimos unas cincuenta personas, se comentó sobre las numerosas organizaciones sin fines de lucro que hay en el país. Se habló de la necesidad de un “capitalismo consciente, donde se promueva 50% Ongs y 50% rentabilidad”. En este sentido, se mencionó “que importa la actitud, el mensaje, la semilla” que se va generando en torno a este tema. Plantearon la necesidad de ser solidarios, de participar; la pasión que hay que tener y las ganas de accionar. Uno de los tres panelistas hizo referencia a que “el gran desafío es concientizar a las personas para que se sume más gente”. Uno de ellos dijo: “Cuando se comienza a participar en estas actividades, la vida se transforma ciento ochenta grados. Mejora la calidad de vida”.

En el aula, mientras escuchaban, muchos almorzaban, ya que fue durante el horario del mediodía¹³¹. También estaba presente uno de los primeros fundadores, a quien ya conocía por otros eventos, como comenté en el capítulo 1. Al igual que en otras charlas a las que asistí, también se abrió un espacio de preguntas y los estudiantes pudieron plantear sus inquietudes a los invitados.

Rocío, estudiante de cuarto año de Relaciones Internacionales y que recibe un porcentaje de beca del PAA, forma parte de Politeia, organización que se dedica a abordar temas de relevancia política. Mediante charlas, conferencias y *workshops* a las que invitan a especialistas sobre temáticas políticas (corrupción, narcotráfico, elecciones, comunicación política, entre otros), “aspiran a fomentar la construcción de un juicio crítico que conduzca hacia acciones tendientes al desarrollo de los asuntos públicos”. Me contó que en su primer año de carrera fue a una de las conferencias organizadas por este grupo y al modelo de Naciones Unidas, y le encantó. Dice que se sumó a la organización porque le interesaba. Muchos de sus compañeros de Politeia

¹²⁹ Así se denomina a las empresas que buscan arrancar, emprender o armar un nuevo negocio, corresponde a un vocabulario empresarial de uso frecuente en la universidad.

¹³⁰ De hecho, Facundo, uno de los estudiantes que recibe beca, me comentó que estuvo trabajando para una startup.

¹³¹ Una chica sentada a mi lado tenía un táper con sushi; otro estudiante estaba con un sándwich de pollo y una ensalada; varios tenían comida que parecía traída desde sus casas y otros compraron en la cafetería.

también son de Relaciones Internacionales. Me contó que ellos organizaron junto con el Centro de Estudiantes el debate con los candidatos a diputados nacionales por CABA Gabriel Solano (FIT), Juan Saintotte (UNA) y Patricia Bullrich (Cambiemos), al que asistió una gran cantidad de estudiantes. Anualmente realizan la simulación del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en la que participan estudiantes universitarios, es decir, se conforman grupos de delegados que representan a los distintos países y discuten sobre algún tema en particular.

En lo que respecta a la conformación y a la continuidad de las iniciativas sociales, tienen la particularidad de que sus miembros se renuevan año a año a partir de los estudiantes que ingresan y los que van terminando de cursar sus carreras. La iniciativa más antigua de todas —que cumplió 10 años en 2014— es “Compromiso joven”, “un proyecto social creado y liderado por un grupo de estudiantes, cuyo principal objetivo es promover la responsabilidad social en la universidad y su zona, y el aprendizaje recíproco entre las distintas partes involucradas”¹³². Este proyecto nació como una iniciativa de estudiantes en el marco de un seminario de *Social Entrepreneurship* ante el contexto económico y social desfavorable producto de la crisis del 2001 y las demandas y necesidades que emergían en ese momento. Primero formó parte del Centro de Estudiantes y en el 2003 se independizó. El logo de este proyecto es una mano abierta de color amarillo. Está integrado por voluntarios de diferentes años y carreras, además de contar con la colaboración de graduados, profesores y directivos de la universidad, junto a líderes sociales que brindan su tiempo y consejo, o participan de forma directa en algún proyecto específico.

“Compromiso joven”¹³³ tiene dos ejes principales de acción: por un lado, trabaja con Centros Comunitarios de la zona de influencia de la universidad con el propósito de fortalecer la gestión de los centros e intentar satisfacer necesidades específicas de sus destinatarios, y, por otro, complementa la formación académica de los alumnos de la universidad ofreciendo diferentes actividades que fomentan la responsabilidad social.

¹³² Información extraída de la página web de UdeSA en la que aparece Compromiso Joven, consultada el 3 de abril de 2015.

¹³³ Véase la página <https://www.facebook.com/compromiso.joven/>, consultada el 6 de marzo de 2016.

Su labor está organizada en tres áreas: intervención comunitaria, aprendizaje solidario y desarrollo institucional¹³⁴.

En cuanto al área de intervención comunitaria, se destaca el programa “multiplicadores de gestión”, en el cual una pareja de voluntarios asesora a un centro comunitario y trabaja junto con los directivos para pensar estrategias de largo plazo, diseñar proyectos y “mejorar la capacidad instalada de *know how*” del centro. Asimismo, ambas partes reciben capacitación en la universidad. En lo que respecta al área de aprendizaje solidario, consiste en diversos proyectos que promueven la responsabilidad social universitaria, cuyos principales destinatarios son los estudiantes. Entre ellos se destacan las prácticas profesionales de invierno en ONGS, las jornadas de voluntariado, los encuentros con emprendedores sociales y los talleres de *Corporate Social Responsibility*. Finalmente, el área de desarrollo institucional se encarga de llevar a cabo las acciones de obtención de fondos y comunicación de las actividades. A través de su página de *Facebook* muestran y promocionan varios de los proyectos que realizan. Según sus propios integrantes, al conmemorarse los diez años de su creación, sostuvieron que constituye el “único proyecto social de las universidades privadas de la Argentina, y uno de los pocos de América Latina” que ha perdurado a través de los años y ha recibido premios y reconocimiento internacional¹³⁵.

Desde que comencé el trabajo de campo se han formado nuevas organizaciones. Otras se han redefinido, como “Me divierto sin alcohol”, que pasó a denominarse “Buscando equilibrio”, iniciativa que procura concientizar a los jóvenes sobre el consumo de alcohol en las salidas. También se ha creado “Partners Campus”, que se dedica al tema de consultorías e invita frecuentemente a los estudiantes a diferentes actividades. Ellos suelen decir que “hay organizaciones para todo”.

Una joven que forma parte de la iniciativa “Nuevas Puertas”, dedicada a la alfabetización de adultos, me contó cómo trabaja su organización en tres centros: en Villa Adelina asisten un día a la semana; “en el Champa”, en Tigre, dos días; en la zona Del Bajo, en San Isidro, un día; los que asisten a alfabetizarse a este último lugar son

¹³⁴ Información extraída de una nota publicada en la revista + San Andrés del año 4, n°1 de 2012 y de la página web de UdeSA, consultada el 10 de mayo de 2016.

¹³⁵ Revista + San Andrés, año 4, n° 1, 2012.

más jóvenes. En general, en los distintos lugares son mayores de 40 años (el promedio es de 50). La forma de organización del currículo consiste en unidades mensuales, que constan de dos o tres encuentros. Hay tres niveles de enseñanza: los que saben leer y escribir, los que tienen dificultad en la lectura y la escritura, y aquellos que no tienen conocimientos previos.

Facundo también me contó sobre la ONG “Techo”. Me dijo que cualquiera puede ofrecerse voluntariamente, que tenés que pagar por la comida, por Pago Fácil, y el día que se hace hay que ir a una de las sedes (hay una en Olivos y otra en Capital), donde se disponen colectivos para el traslado. “Hay muchos de la universidad que van. Y está bueno porque ayudás y conocés gente, compartís un día con otras personas ayudando”. Él participó un fin de semana de la actividad de esta ONG y le gustó la experiencia. San Andrés promociona este tipo de actividades solidarias: hay carteles en distintos lugares del campus en los que la ONG invita a participar. Los estudiantes suelen involucrarse con acciones sociales que buscan colaborar y ayudar a sectores sociales menos favorecidos. La ONG “Techo” les provee el material, los instruye, y quienes se anotan trabajan ayudando en la construcción de varias viviendas durante todo un día¹³⁶.

Este tipo de acciones pone de relieve un *ethos* que incluye valores como la solidaridad, la ayuda al otro y el compromiso por causas sociales, lo cual también se ve reflejado en otra serie de actividades que realizan los estudiantes de la universidad y que desarrollé en el capítulo 4. Las actividades solidarias y la participación en ONG pueden estar relacionadas con la “vocación de servicio” (Vommaro y Morresi, 2015) y el compromiso social que impulsa la universidad¹³⁷.

¹³⁶ Esta actividad de colaborar con la ONG “Techo” se promueve sobre todo entre los estudiantes de primer año de la universidad. En marzo de 2015, unos 95 estudiantes de primer año participaron de una jornada de construcción de viviendas de emergencia en la ONG “Techo”. Esta actividad está destacada en la cartelera dedicada a las iniciativas sociales que se encuentra en uno de los pasillos de la universidad junto a una foto del grupo que participó.

¹³⁷ Fuentes (2015), en su etnografía sobre la UCA, aborda el tema de las ayudas sociales de los estudiantes para con los sectores más necesitados y realiza un análisis sobre la moralidad en torno a estas acciones sociales. Como se trata de una universidad católica aquí se alude a la religión y a la misión social de la Iglesia. Si bien en mi trabajo no he indagado específicamente sobre las diferencias que los estudiantes analizados encuentran entre una y otra concepción, considero que en San Andrés las acciones sociales se sustentan en un *ethos* valorativo en el que se destaca la ayuda al otro y la filantropía, sin una clara asociación religiosa. Esto me hace pensar en los “valores posmateriales” a los que aluden Vommaro y Morresi (2015), en los que se resalta el cuidado al medioambiente, el compromiso ciudadano, el “servicio”, entre otros aspectos. Entiendo que estos “valores” son los que están en juego en las iniciativas de este tipo.

Otro grupo se denomina Alpha¹³⁸ y constituye un lugar “para explorar el significado de la vida y conocer más acerca de Jesús y el Espíritu Santo”. Consiste de una serie de charlas que tratan temas claves de la fe cristiana, en las que los participantes realizan todo tipo de preguntas, y buscan juntos las respuestas. Como ya expliqué, Facundo era parte de este grupo.

Cabe aclarar que las distintas iniciativas tienen que coordinar las actividades que desean desarrollar en la universidad con el Centro de Estudiantes, y este último es el encargado de organizar los espacios y días con la universidad. Muchas veces las distintas organizaciones promueven actividades de manera conjunta. Todas estas organizaciones fueron creadas por los estudiantes y conforman círculos de sociabilidad particulares, con sus rutinas, valores y prácticas. En estos grupos, según las conversaciones que mantuve, predominan los que reciben algún tipo de beca, ya que por lo general se involucran y comprometen más con las actividades dentro de la universidad, lo que no obsta que también participen aquellos que pagan la cuota completa. Estas instancias permiten una sociabilidad asociativa que combina aprendizajes (como elaborar y convocar diversas actividades o charlas) y dinámicas recreativas. Además, coadyuvan a generar una red de vínculos y contactos tanto dentro como fuera de la universidad.

En el 2007 la universidad creó el Centro de Innovación Social (CIS), cuya misión es “contribuir a fortalecer el compromiso y las capacidades de las organizaciones de la sociedad civil, emprendedores, empresas, fundaciones donantes e inversores sociales privados para generar impacto y transformación social”¹³⁹. Entre las actividades que realizan se pueden enumerar la formación académica, la capacitación, la generación y la difusión de conocimientos relevantes y la producción de contenidos educativos. El CIS también colabora con las iniciativas sociales y ayuda a la organización de las actividades.

Las variadas organizaciones que los estudiantes fueron conformando a lo largo de los años podrían analizarse en relación con la propuesta de la extensión universitaria.

¹³⁸ La Universidad de Harvard tiene una actividad extracurricular que se denomina ALPHA OMEGA. Los estudiantes se reúnen a reflexionar sobre la Biblia y su fe. Esta información la encontré leyendo testimonios de estudiantes de Harvard del año 2016 sobre las actividades extra académicas que realizan en el campus. Que el grupo en la universidad estudiada reciba este nombre no resulta extraño teniendo en cuenta que uno de los modelos universitarios que tomaron como referente fue la Universidad de Harvard.

¹³⁹ Datos extraídos de la página web de la universidad, consultada el 15 de abril de 2016.

Esta demanda fue incorporada por los estudiantes en la reforma universitaria de 1918 en el caso de las universidades públicas. Luego, las universidades privadas también la incorporaron, aunque con ciertos matices. Si bien algunas actividades buscan brindar un servicio a la comunidad o prestar algún tipo de ayuda, otras veces poseen fines más bien internos o se centran en el espacio universitario. La extensión universitaria no sólo debe consistir en ofrecer cursos de contenido académico abiertos a la comunidad sino también otras actividades que permitan mejorar o transformar a la sociedad. Estas iniciativas simbolizan, por un lado, el interés y la motivación de los estudiantes en desarrollar tareas voluntarias o que redunden en un servicio a la comunidad, y, por otro, en crear lazos sociales y un espacio de sociabilidad entre ellos. Estos vínculos muchas veces perduran y trascienden la etapa universitaria.

En el caso de San Andrés, las prácticas están separadas o segmentadas de un modo diferente. En primer lugar, posee un “área de extensión cultural” que involucra cursos, actividades culturales o charlas abiertas a la comunidad. En segundo lugar, ofrece una diversidad de actividades extracurriculares, enumeradas en el capítulo 7, que no son abiertas a la sociedad. Por último, las iniciativas sociales que no están incluidas dentro de la extensión universitaria. Cabe advertir que esto podría explicarse por tratarse de propuestas personales de los estudiantes y no de la universidad. En este sentido, cuando se habla de extensión universitaria se alude a una función más social que cumple la universidad devolviendo parte de lo recibido a la sociedad y que se asocia comúnmente a la universidad pública.

Fuentes (2016), en una investigación reciente, seleccionó cuatro universidades, dos privadas, la Universidad Católica Argentina (UCA) y la Universidad Abierta Interamericana (UAI); y dos públicas, la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) para analizar las actividades de extensión universitaria y qué entiende cada organización al respecto. Según Fuentes (2016: 236), “La extensión universitaria constituye una experiencia relevante para comprender la construcción de la legitimidad que las universidades y sus actores ensayan y resignifican en su relación con la sociedad, y como lugar de demandas sociales a estas instituciones”. Este autor procura analizar el papel que juega la extensión en esa legitimación, las estrategias de presentación en contextos específicos, así como la actual resignificación de su pasado e historia institucional. Luego de una revisión bibliográfica, el autor plantea que hay dos acepciones políticas referidas a la extensión

universitaria. Por un lado, la relación de la universidad con actores extrauniversitarios, que legitimen su rol, su institucionalidad, sus prácticas y su formación, y, por otro, las concepciones sobre el conocimiento universitario y su apropiación social. En este sentido, podría plantearse que existe un intento de legitimación de la posición social de quienes van a la universidad, sobre todo de parte de aquellos que poseen importantes recursos económicos y que de esta manera buscan justificar sus privilegios con gestos que muestran su superioridad moral (dada la empatía con los que menos tienen).

Retomando los sentidos o nominaciones que adoptan las actividades de extensión universitaria en UdeSA, a diferencia de la UCA, el compromiso y la vinculación con la sociedad no se fundamentan desde la religión católica o desde la fe sino desde la vocación o voluntad por ayudar a otros en distintas áreas o ámbitos como parte de la formación integral. Si bien, como ya mencioné, en esta universidad la extensión pareciera ofrecer más bien cursos o actividades abiertas a la comunidad, algunas de las iniciativas sociales, y en especial el proyecto “Compromiso Joven”, podrían enmarcarse dentro de actividades que buscan comprometerse y generar un puente entre la universidad y el afuera. En lo que atañe a la vinculación con ONGs, se asemeja en parte a la UIA, dado que la Universidad de San Andrés se relaciona con emprendedores y referentes sociales.

Las iniciativas sociales trasuntan valores que procura fomentar la universidad, en especial, la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la solidaridad, ya que estos grupos surgen de las inquietudes de los propios estudiantes y se sustentan gracias a su trabajo y esfuerzo. También se valora la capacidad de liderazgo y el vínculo con empresas, aspecto en el que se acerca a la UCA. Fuentes (2016: 254) plantea que “La misión social de la universidad se resignifica con el lenguaje y la praxis empresaria (...)”. En el caso de UdeSA, hay un claro acercamiento a la empresa. Asimismo, Fuentes (2016) sostiene que la responsabilidad social hace énfasis en la sustentabilidad, el consumo responsable y su impacto en la formación ciudadana, o como parte de la formación ciudadana del universitario.

En relación con este planteo, Boltanski y Chiapello (2002: 60), dentro de las tres configuraciones históricas del espíritu del capitalismo, sostienen que el tercer espíritu toma forma a inicios de la década de 1990 y se corresponde con un capitalismo “mundializado” que se sirve de nuevas tecnologías. Este tercer “espíritu” otorga un

lugar privilegiado a cuestiones tales como la autonomía, la creatividad y la personalización de las relaciones en el trabajo, a diferencia del período anterior centrado en la racionalización y en la eficiencia.

En este sentido, nos parece bastante evidente que la nueva gestión empresarial trata de responder a las demandas de autenticidad y libertad, (...) dejando de lado las cuestiones de egoísmo y las desigualdades, tradicionalmente asociadas a la crítica social. (...) Las cualidades que están en el nuevo espíritu son garantes de éxito —la autonomía, la espontaneidad, la movilidad, la capacidad rizomática, la pluricompetencia (...), la convivencialidad, la apertura a los otros y a las novedades, la disponibilidad, la creatividad, la intuición visionaria, la sensibilidad ante las diferencias, la capacidad de escucha (...) y la búsqueda de contactos interpersonales— están sacadas del repertorio del Mayo de 1968. (Boltanski y Chiapello, 2002: 149)

Según Vázquez Mazzini (2015), en la literatura de la nueva gestión empresarial los idearios del Mayo francés son utilizados como justificativo del capitalismo. Esta autora sostiene que la lucha contra la despersonalización implicó la incorporación de los afectos como parte integrante de las relaciones en el trabajo y las transacciones comerciales: “... la doble operación de justificar y ocultar se convirtió en la prueba más acabada de que el tercer espíritu del capitalismo pudo naturalizarse en el sentido común” (p. 57). Luci (2016) hace referencia a la complementación entre lo *hard* y lo *soft* en la trayectoria de los *managers* y también a las características que mencionan Boltanski y Chiapello (2002) sobre el nuevo espíritu del capitalismo.

Desde el enfoque de la RSU, Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015) sostienen que el individuo es formado como un sujeto integral, dotado de capacidad para comprender, valorar y proponer acciones de transformación de su entorno. Esta perspectiva demuestra que la universidad en el ámbito educativo se debe tanto a la gestión responsable como al compromiso de reflexionar y de recontextualizar su función social como actor del desarrollo, y que puede hacerlo, sostiene Vallaey (2007), a través de la dinamización de los procesos de gestión de la investigación, la docencia y la extensión. En esta universidad la RSU posee un papel importante, no sólo en la búsqueda de un desarrollo sustentable dentro del campus sino también con el afuera. En el siguiente apartado se desarrolla otra de las actividades distintivas promovidas por la universidad.

1.4. Emprendedorismo

El 30% de las universidades de Latinoamérica trabajan el tema del emprendedorismo en las estructuras curriculares; además, el 70% lo incluye en sus programas de extensión y

bienestar estudiantil, según cifras del Congreso Internacional de Emprendedores 2006 realizado en Guadalajara, México, por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Valencia Aguledo, 2012). En San Andrés se le otorga importancia al emprendedorismo tanto en la formación como en la posibilidad de constituirse en una salida laboral para el futuro. Esta universidad ha sido pionera en abordar esta temática e incorporarla a la formación de sus estudiantes. Según la propia universidad, “es una de las pocas instituciones educativas que se propuso en sus principios fundacionales la formación de una nueva cultura empresarial. Una cultura donde la creatividad, la innovación y la responsabilidad social se combinen en busca de estimular el surgimiento de nuevas empresas”. Según datos de la universidad, el 12% de los graduados estuvo o está involucrado en el desarrollo de un emprendimiento. La universidad se reconoce como “el semillero para los proyectos argentinos más importantes y renombrados de los últimos años”¹⁴⁰. El lenguaje utilizado en torno a estas prácticas alude a lo que Luci (2016: 44) denomina “gramática managerial”, esto es, “reglas en uso que formulan el mundo normativo de las grandes empresas”. También apunta al “tercer espíritu del capitalismo” planteado por Boltanski y Chiapello (2002) y a las características que ya he mencionado relativas a la creatividad, la innovación, la autonomía, entre otras.

De hecho, la actividad emprendedora se fomenta a través de diferentes instancias. Una de ellas consistió en crear la cátedra “Karel Steur Entrepreneurship”¹⁴¹ en homenaje al abuelo de Francisco de Narváez, quien fue el que financió¹⁴² esta iniciativa y su constitución. La creación de esta cátedra sigue una costumbre anglosajona, en especial de Estados Unidos, de implementación de un sistema de cátedras nominadas por el cual una familia o una persona efectúa una donación para constituir un fondo por un lapso determinado o a perpetuidad, que genera una renta anual destinada a cubrir los costos de enseñanza. La primera cátedra con estas características fue la materia *Apreciación Artística*, que se la llamó “Nelly Arrieta de Blaquier”.

¹⁴⁰ Según la página web de UdeSA, ocho miembros de la comunidad (que incluye tanto a graduados de grado como posgrado) están en el ranking de la revista *Inc.* (Edición Cono Sur) de los 50 emprendedores más influyentes de la Argentina.

¹⁴¹ Karel Steur fue el abuelo del empresario y político Francisco de Narváez. Fue un empresario nacido en Praga a fines del siglo pasado y emigrado a la Argentina. Creó la empresa Casa Tía.

¹⁴² Francisco de Narváez y sus tres hijos aportaron un fondo total de un millón de dólares para los próximos quince años.

El objetivo de la cátedra “Karel Steur Entrepreneurship” es el dictado de una materia optativa denominada *Entrepreneurship*, que les permite a los estudiantes elaborar un proyecto de un emprendimiento. Creada en el 2000, busca generar un nuevo espacio académico para impulsar a los estudiantes que realicen sus propios proyectos de negocios. En palabras de la universidad, “propicia una actitud emprendedora en sus estudiantes y posee la convicción de que los conocimientos deben ser acompañados de actitudes proactivas”. A partir del 2000 varios estudiantes de diferentes carreras eligieron esta materia. A su vez, algunos graduados a partir del proyecto que crearon pusieron luego sus propios emprendimientos que son difundidos por la universidad.

Con relación a esta materia optativa, Carolina, una estudiante de segundo año de Administración, oriunda de Venezuela, con la que me encontré a conversar en un café del barrio de Belgrano, me contó cómo se enteró del curso sobre emprendedorismo:

En realidad, yo lo conocí porque el semestre pasado un amigo me dijo: “bueno, vamos al curso éste”. Y yo digo: “bueno, vamos a verlo”, y me encantó. Está super bien, pero todavía no lo podía hacer, es a partir de tercer año. Se llama *entrepreneurship*, o sea, emprendimiento. Las palabras del profesor fueron algo así más o menos como que nada, “entrás, cerramos la puerta y chau estudiantes; hombres de negocios acá” (...) De hecho, no es que tienes el parcial y tal. Sino que el parcial es en realidad todo el curso, es hacer un plan de negocios y llevarlo a cabo. Más o menos apruebas la materia si tiene éxito la empresa; si cae en bancarota al menos que esté muy bien pensado y no sé, y pase algo, pero...

A partir de lo que me venía contando, le pedí si podía explicarme mejor cómo es la dinámica del curso:

Es así, llegas el primer día, te haces un grupo de cuatro personas, no sé, y, nada, se presenta tu plan de negocios, por ejemplo, un café. Bueno, tienes que presentar todo, cómo vas a conseguir... todo, tal cual como si fuese real, diciendo tal, no sé qué... El profesor nos contó que hubo un trabajo muy bien enfocado, pero no se metieron en la realidad del país y como que, no sé, había una ley que... algo tal cual, que en la vida real te va a pasar, ¿no?, había una ley que te prohibían esta franquicia, no sé qué, y no pudo y no sé qué pasó con el trabajo, que no se podía... Entonces es algo así, buscar todo y luego lo presentas como en la época de parciales, luego sigues, y luego cómo que al final supuestamente haces el negocio y luego lo ves.

Carolina también me comentó que, si realmente deseas seguir el negocio, “hablas con el profesor; si es muy buena idea, si está muy bien enfocado, quizás el profesor te puede conseguir ciertos contactos para que te lo puedan financiar, y ha pasado”. Según lo que el profesor le mencionó en un momento en la charla a la que asistió, cree que unos chicos de las primeras promociones hicieron el proyecto del banco *online*, que luego lo vendieron: “Creo que fue en el 90 (...), que era el *boom* del Internet

y, bueno, ellos estaban bien con eso y lo llevaron adelante y lo vendieron por una cantidad increíble. Está super bien enfocado y eso sigue”.

Esta universidad también ha creado el “Centro de Entrepreneurship”, cuyo objetivo es “impulsar la formación de jóvenes universitarios con actitud emprendedora, que sean capaces de identificar oportunidades, desarrollar nuevos proyectos, asumir riesgos y, simultáneamente, adquirir un compromiso ético con la sociedad en la que viven”¹⁴³. Desde el 2003, en la tercera semana del mes de octubre se celebra el “día del emprendedor” mediante la realización de un encuentro donde se intercambian experiencias entre emprendedores y estudiantes. Según la página de UdeSA, el centro “despliega actividades de investigación, capacitación y sensibilización sobre los emprendedores y la creación de empresas”.

Más allá de la formación académica en las carreras de grado y posgrado, se realizan actividades extracurriculares con el objeto de impactar directamente en la comunidad, actuando como un foro de encuentros e intercambios entre emprendedores y, al mismo tiempo, como un “agente impulsor” para la creación de nuevas empresas. También la universidad creó la red de emprendedores, donde los emprendedores e inversores de la comunidad de la universidad se conectan y potencian sus negocios. En este espacio pueden participar de grupos de discusión, foros, postear necesidades, opiniones e intereses y armar redes de contactos entre los miembros.

Cabe señalar que recientemente se incorporó la orientación en *Entrepreneurship* a la carrera de Administración, y los estudiantes pueden optar por esta alternativa más allá de las otras tres: Recursos Humanos, Finanzas, y Marketing y Comunicación. Esta nueva orientación tiene como objetivo “profundizar en los estudiantes sus habilidades y capacidades como emprendedores promoviendo, al mismo tiempo, el contacto con un entramado de nuevos negocios altamente dinámicos e innovadores como también con su comunidad de fundadores”. Para ello se ofrece una oferta académica que articula lo formativo con una experiencia de inmersión en el “ecosistema emprendedor” y sus principales actores.

¹⁴³ Según la página web de UdeSA consultada el 5 de junio de 2016.

Considero que el emprendedorismo¹⁴⁴ es un valor de esta universidad vinculado con el “espíritu emprendedor” de los primeros colonos escoceses que llegaron a la Argentina en busca de un futuro más promisorio que el que podían tener en su país de origen. El emprendedorismo conjuga la creación de un proyecto individual con la incorporación de un sentido social, es decir, el éxito personal considerando las cuestiones sociales que trascienden el ganar dinero. En este sentido, se pondera como deseable y valorable el compromiso del emprendedor con ideales sociales específicos (Vargas, 2013 y Vargas y Viotti, 2013), por ejemplo, con productos o servicios comprometidos con una ética social, proyectos de responsabilidad social empresaria o hasta emprendimientos de ayuda humanitaria.

Kantis et al. (2002), en su estudio de la vinculación entre la formación universitaria y la creación de empresas por parte de los estudiantes, afirman que en los últimos años la innovación y el conocimiento se han tornado claves para el crecimiento y el desarrollo económico de un país. El fomento del emprendedorismo adquiere una relevancia en las universidades y se evidencia la importancia cada vez mayor que tienen los graduados y estudiantes universitarios como “yacimientos de empresarios”, especialmente si se quiere promover la creación de nuevas empresas basadas en el conocimiento y la tecnología (Veciana, 2002)¹⁴⁵. Kantis et al. (2002) señalan que la mayoría de los emprendedores argentinos financian el *start-up* mediante ahorros personales o familiares y que complementan tales recursos con otras fuentes como el apoyo de proveedores y clientes o la compra de equipamiento de segunda mano.

El emprendedorismo como valor y como práctica social, por un lado, y la participación en actividades de ONG, por otro, son rasgos fundamentales que se incentivan y que son bien recibidos por estos estudiantes. En este espacio universitario se considera relevante la combinación de actividades económicas con una arista social. En este sentido, muchas veces los estudiantes colaboran con sectores sociales menos

¹⁴⁴ Barth definió como *entrepreneurship* a las prácticas orientadas a búsqueda de ganancias, no sólo materiales sino también poder, prestigio, experiencias y habilidades. Este etnógrafo noruego mostró la importancia para el cambio social a través de la “asociación” y la “innovación”. La iniciativa personal para cambiar de vida muestra una afinidad entre espiritualidad y cultura del emprendedor [Barth (1972), en Vargas y Viotti (2013)].

¹⁴⁵ Para profundizar en los trabajos que vinculan la universidad y la formación de emprendedores en la Argentina véase Barbetti (2015); Galán et al (2004); Formento (2009); Kantis et al. (2002); Panaia (2009), entre otros.

favorecidos o buscan ayudar con iniciativas concretas como la colecta de alimentos y otros insumos en caso de inundaciones o alguna situación que lo amerite.

La acción emprendedora aparece asociada con un conjunto de actitudes y conductas que darían lugar a un perfil profesional, ligado a aspectos nucleares como el manejo del riesgo, la creatividad, la capacidad de innovación, la autoconfianza, entre otros (Barbetti, 2015). Para definir mejor este perfil de emprendedor, tomo el diagnóstico de Alcaraz Rodríguez (2004) sobre los procesos de apoyo formativo del curso “Desarrollo de emprendedores” del Tecnológico de Monterrey¹⁴⁶. De la revisión de definiciones sobre el emprendedor, concluye que éste se define por los siguientes rasgos: es una persona “con características que le permiten detectar oportunidades y generar conceptos de negocio a partir de la creación, innovación o mejor utilización de recursos, para alcanzar logros, asumiendo el riesgo inherente a su toma de decisiones y su puesta en marcha” (Alcaraz Rodríguez, 2004: 15). Además, destaca la creatividad, la iniciativa, la autoconfianza, la energía y la capacidad de trabajo, la perseverancia, el liderazgo, la necesidad de logro, la tolerancia y el manejo de problemas.

En un reportaje realizado al profesor de la cátedra de *Entrepreneurship* en una radio y publicado en la revista de la universidad, respondió algo similar en cuanto al perfil del emprendedor:

Mirá, en parte yo creo que hay un grupo de gente que nace emprendedora. Es un grupo de la población bastante pequeño que no importa si pasa por algún curso o proceso de formación; va a emprender con o sin recursos en cualquier parte del mundo. Como así también hay un grupo pequeño de gente que, por más que quieran, lo intenten, lo intenten y lo intenten, nunca va a ser para ellos el emprender. Sin embargo, la gran masa de la población tiene disponibles todas estas capacidades, ¿no? Entonces, algunas de las cosas que distingue a una persona emprendedora de otra, digamos, no tan emprendedora, es que tienen un sentido muy fuerte de la independencia, le gusta ser su propio jefe. Esto como una característica, todos hemos tenido ganas de no tener un jefe, en algún momento.

En la “gramática managerial” de este profesor se destacan al menos dos cuestiones. Por un lado, parecería que el emprendedorismo no es una práctica para cualquiera, se deben poseer ciertas características particulares. Por otro lado, se ve una exaltación del valor de la “independencia” o la autonomía personal, “ser tu propio jefe”. Al parecer, en las dos cuestiones se alude a un *ethos* distintivo que les permite a estos jóvenes encaminarse hacia la senda del emprendedor: con familias que actúan como

¹⁴⁶ Véase también el trabajo de Jaramillo Baanante (2004), quien estudia las características del espíritu emprendedor en los jóvenes en América Latina y los rasgos que deben poseer. Asimismo, analiza las iniciativas exitosas.

inversores y una universidad que fomenta esta práctica, consigue contactos y promociona los emprendimientos, estos estudiantes parecen tener el camino prefijado.

Cabe considerar en la formación de los emprendedores de esta universidad el contexto social, político y económico que coadyuvan a que sea posible que ideen y creen sus propias empresas. Sobre todo resulta importante la posibilidad de generar una red de contactos y de ayudas que permiten que los proyectos se lleven a cabo.

Entre las actividades que desarrolla San Andrés está la de promocionar las empresas creadas por sus graduados: en la página de los graduados aparecen todas las empresas y se les da visibilidad. Muchas veces los graduados asisten a dar charlas o conferencias al campus y a contar sus experiencias. Esta interacción con los estudiantes estimula a producir o generar sus propias ideas. Entre ellos se ha destacado al creador de *despegar.com*, que ha sido reconocido por la universidad a partir del premio que se instauró al cumplirse los 25 años de la fundación que galardona a aquellos que han tenido un rol destacado en la sociedad.

2. Síntesis del capítulo

En este capítulo indagué la relación que existe entre una dimensión social o filantrópica con los significados sociales del dinero. En este sentido, muestro cómo los estudiantes que pagan la cuota eliden la mención al dinero o se refieren a éste de manera solapada cuando se trata del dinero heredado o ganado por sus familias, en cambio el dinero donado o destinado a la filantropía sí adquiere una presencia significativa, ya que el fin es colaborar con la política de becas que implementa la universidad. Ésta promueve diferentes maneras de donar con el objeto de recaudar dinero, ya sea para las becas o para las mejoras edilicias. Entre ellas, una práctica tradicional desde la creación de la universidad es la organización de cenas anuales en las que se invita a participar a diferentes empresas, corporaciones, personalidades y ex alumnos. En estos eventos, se pone de manifiesto una jerarquía moral y monetaria por categorías, según el aporte de dinero realizado. Aquel que más dinero donó tendrá mayor visibilidad y un trato preferencial en la cena. De este modo, se presenta una diferenciación según un criterio monetario que es a la vez también simbólico y moral.

Los estudiantes que reciben beca han puesto de manifiesto ciertas tensiones que se generan en torno a su asignación. En algunos casos, han expresado que al solicitar un

porcentaje mayor de beca o al tener dificultades económicas en sus familias no han recibido la respuesta que esperaban. Este tema es delicado porque genera cierto malestar entre los que reciben becas. Este punto será retomado en el capítulo 5.

Por otro lado, los estudiantes que reciben beca o crédito contraen una obligación de devolver de diferentes formas lo recibido y se hallan en una situación particular en relación con quienes pagan la cuota completa. La forma diferida está relacionada con la contribución al “Fondo de becas” y el saldo del crédito educativo; en este último caso, los estudiantes tendrán que devolver el dinero una vez graduados mediante el pago de cuotas a convenir con la universidad en un plazo determinado. Otra forma de devolver es inmediata, a través de “trabajar” realizando tareas que requieren cumplir con una responsabilidad y una carga horaria semanal durante el tiempo de cursada, o de colaborar en distintas actividades o cada vez que se lo necesite. A su vez, también aquel que ha recibido beca completa asume una obligación moral, en vez de legal, y de no devolver de alguna manera lo recibido estará en una posición moralmente subordinada en relación con el resto.

Asimismo, en este capítulo abordé dos de las actividades distintivas de San Andrés, como son las iniciativas sociales y el emprendedorismo, que aluden a prácticas, valores, creencias y a un vocabulario particular: la creatividad, la autonomía, la empatía, la ayuda al otro, la innovación. A su vez, ambas influyen en el futuro profesional y en la sociabilidad. En este sentido, colaboran en configurar un perfil de estudiante entre cuyos imperativos sociales está la ayuda al otro, por un lado, y el emprendedorismo, por otro. Aquí también se ponen de relieve los valores postmateriales como el cuidado del medio ambiente, la preocupación por lo social, la gestión, entre otros.

Entre los rasgos distintivos que adquieren estos estudiantes he observado algunos matices que pueden asimilarse al vocabulario propio de la “gramática managerial” (Luci, 2016) y a las características del “tercer espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2009). Todas estas prácticas trasuntan una misma lógica y un vocabulario que conjuga características del mundo empresarial al combinar lo *soft* (emociones, sentimientos, empatía, sentido social) con lo *hard* (técnica, eficiencia, resultados) del *management* (Luci, 2016 y Vázquez Mazzini, 2015). A través de la participación en la creación y sostenimiento de iniciativas sociales que abordan diferentes temáticas, los jóvenes apprehenden competencias al tener que organizar,

coordinar, llevar a cabo eventos y actividades en forma conjunta entre distintas organizaciones y al hacer uso de las redes sociales como forma de difusión y visibilidad de sus actividades. Una especie de “saber hacer” que les permite ir formándose y aumentar su capital social.

Otra particularidad observada en este capítulo reside en una concepción singular de la extensión universitaria. Según San Andrés, ésta se circunscribe a cursos, charlas y alguna actividad específica abierta a la comunidad, a diferencia de lo que se entiende por extensión universitaria en otras organizaciones educativas, que implica tareas específicas que trascienden el espacio universitario. Para referirse a esta última cuestión, San Andrés alude a la RSU y a las iniciativas sociales. La RSU implica el involucramiento y el compromiso de los jóvenes en actividades como las que se fomentan a través de Compromiso Joven y de GAIA. Las iniciativas sociales, en general, están en una posición intermedia, ya que son creaciones de los estudiantes y, a pesar de no formar parte de la extensión universitaria, comprenden acciones que buscan alguna repercusión o transformación en la sociedad, aunque no siempre se la involucre de manera directa. Si bien durante mi trabajo de campo conocí, en los grupos o iniciativas sociales, a más estudiantes que reciben becas que los que pagan la cuota completa, no me es posible afirmar que unos se involucren menos que los otros.

A estos dos ejes que parecen reemplazar a la tradicional extensión universitaria, se suma el emprendedorismo, entendido como práctica social y como forma de generar una salida laboral que pone énfasis en la iniciativa personal, la autonomía, la innovación y la creatividad. Desde la universidad se fomenta que más estudiantes creen sus propios “negocios” o “proyectos”. Como se explicó, para que esto suceda deben existir ciertas condiciones materiales, sociales y políticas. En el caso de San Andrés, los estudiantes cuentan, en su mayoría, con las circunstancias propicias para que esto suceda. Además, cabe aclarar que esta tendencia de emprender está en auge tanto en distintas universidades y países latinoamericanos como en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Gobierno Nacional que asumió a partir de diciembre de 2015.

Las prácticas que se llevan a cabo en el campus, como muestro en este capítulo, aluden a un conjunto de valores que podrían considerarse “postmateriales” (Vommaro y Moressi, 2016: 41) al referir a la “vocación de servicio”, al “emprendedorismo”, al cuidado y la preocupación por el medio ambiente, a la oportunidad de estar con

personalidades destacadas del ámbito empresarial y de otros ámbitos que le transmiten sus saberes y su experiencia en charlas sin restricciones en relación con lo que se puede preguntar, tal como profundizo en el capítulo 7.

CAPÍTULO 5

EL ITINERARIO DE LOS ESTUDIANTES

... la llamada levanta siempre el velo que cubre un misterio de transfiguración; un rito, un momento, un paso espiritual que cuando se completa es el equivalente de una muerte y de un renacimiento. El horizonte familiar de la vida se ha sobrepasado, los viejos conceptos, ideales y patrones emocionales dejan de ser útiles, ha llegado el momento de pasar un umbral.

Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito* (1972: 37)

El intercambio universitario es un intercambio de dones donde cada uno de los participantes acuerda al otro lo que espera de él, el reconocimiento de su propio don.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (2010: 88)

En este capítulo presento las pruebas y los desafíos por los que atraviesan los estudiantes en este nuevo recorrido o etapa de formación, que incluye desde el proceso de admisión, la presentación de la documentación requerida y la aprobación del examen de ingreso hasta la adaptación al nuevo espacio de socialización y formación. Si bien este itinerario es común a todos los estudiantes independientemente de la universidad a la que asistan, pretendo mostrar las particularidades de este trayecto en los estudiantes con los que tuve la posibilidad de interactuar. Cabe hacer una distinción entre la experiencia de aquellos que reciben beca y provienen de diferentes provincias de la Argentina y la de aquellos que, mientras estudian, no sufren la experiencia del desarraigo.

Dubet (2005) plantea que “... en condiciones muy diferentes y con diversas modalidades, los estudiantes novatos deben desarrollar estrategias, entrar en un proceso de socialización que es también una educación, un modo de formación de la personalidad, de compromiso y de conservación de distancia” (43). La descripción de este proceso es inseparable del recuento de los obstáculos que encuentran los estudiantes, ligados con la organización de los estudios, la burocracia universitaria, las condiciones de vida y, de modo más amplio, con los exámenes y el trabajo universitario. Una parte importante de esta socialización se realiza también mediante la relación con los profesores, con el saber y su evaluación.

Además de abordar esta última cuestión, también hace falta conocer “las reglas de un juego nuevo” en el que se debe descubrir la naturaleza del trabajo exigido y las expectativas más o menos explícitas de los profesores (Dubet, 2005: 43). En este sentido, es necesario aprender “los trucos del oficio del estudiante” (Colabella y Vargas, 2014: 19), vale decir, que se trata de un “proceso de apropiación de saberes y prácticas en torno a la vida universitaria”. En el caso de los estudiantes de San Andrés deben aprender ciertas reglas particulares que hacen a la propuesta educativa específica y a la autonomía relativa que posee UdeSA, más allá de otras que son comunes a todas las universidades: la jornada de horario extendido, la separación entre clases magistrales y tutoriales, la posibilidad de una sola instancia de exámenes finales, entre otras. El ingreso a la universidad es también un cambio de medio: se toma distancia de la familia en el caso de los que provienen de provincias y deben vivir en otro lugar, se modifican hábitos y los viejos amigos se apartan en ciertas ocasiones, en especial, cuando se vive lejos de ellos y no se sigue estudiando en una misma universidad (Dubet, 2005; Pasquali, 2014). En este nuevo espacio es necesario encontrar nuevas redes y saber organizar el tiempo.

En especial para los que reciben becas y proceden de familias con escasos recursos económicos, se podría pensar en “habitus escindidos” (Pasquali, 2014), en el sentido de vivir entre mundos diferentes, una especie de desdoblamiento. Sin embargo, Pasquali (2014: 406) sostiene que las situaciones de ruptura o de escisión que él estudió no necesariamente engendran “habitus escindidos”, al entender que el grado de pluralidad disposicional varía con el tiempo, según los contextos y las dinámicas relacionales. Por ende, la experiencia del desplazamiento social debe enraizarse en coordenadas espacio-temporales y en tramas biográficas que requieren mayor estudio¹⁴⁷.

Por su parte, Araujo y Martuccelli (2010: 79) realizan una distinción entre las teorías de la socialización, de la subjetivación y de la individuación. Para estos autores, la socialización estudia el proceso de fabricación socio-psicológico del individuo; mientras que la subjetivación aborda, en el marco de la sociología, el problema de la constitución del sujeto como el resultado de una dinámica socio-política de emancipación; y la individuación se interesa, desde una perspectiva socio-histórica, por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado en una sociedad. En el marco de la teoría de la individuación privilegian un conjunto de pruebas estructurales a las que

¹⁴⁷ La traducción de las ideas del autor es propia.

están sometidos todos los individuos en una sociedad, aunque desde posiciones diversas. “Las pruebas son en este sentido desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (Araujo y Martuccelli, 2010: 83). Este concepto propone una articulación entre los procesos sociales y las experiencias personales, pero allí donde la teoría de la socialización busca establecer vínculos necesarios, el estudio de la individuación desde las pruebas busca dejar siempre abierta, y por ende problemática, esta interrelación.

Más allá de no utilizar en esta tesis el enfoque de la individuación, por privilegiar la teoría de la socialización, sí rescato la noción de “prueba” que, según Araujo y Martuccelli (2010: 83-85), posee cuatro características analíticas: una dimensión narrativa, una suposición de desafíos, procesos de evaluación y una dimensión estructural. Por la primera dimensión entienden “... una estructura narrativa particular desde la cual se comprende la propia vida como una sucesión permanente de puestas a prueba” (Araujo y Martuccelli, 2010: 84). En cuanto a los desafíos, plantean que “... la vida social está cada vez más marcada por una serie de desafíos (escolares, laborales, relacionales...) que ponen constantemente y estructuralmente a prueba a los individuos” (Araujo y Martuccelli, 2010: 84). Con la dimensión evaluativa aluden a “... la existencia de un sistema de selección de personas” a partir del cual “... los actores pueden (...) ‘aprobar’ o ‘desaprobar’, ‘tener éxito’ o ‘fracasar’” (Araujo y Martuccelli, 2010: 84). Por último, para comprender la dimensión estructural advierten que “... el estudio debe restringirse al examen de un número limitado de pruebas, consideradas particularmente significativas para una realidad histórica y social concreta” (Araujo y Martuccelli, 2010: 84). Narrativas, desafíos, evaluaciones y condiciones estructurales delimitan una serie de pruebas que deben atravesar los estudiantes que analizo.

1. Los pasos en común

Quienes asisten a UdeSA, de modo similar a lo que ocurre en otras universidades, atraviesan una serie de obstáculos para ser admitidos y comenzar a cursar¹⁴⁸. Las

¹⁴⁸ No puedo soslayar la diferencia fundamental que se presenta entre los itinerarios de los estudiantes de grado analizados por Carli (2012) y por Colabella y Vargas (2014), quienes deben “sobrevivir” en la UBA o en las nuevas universidades del Conurbano, y aquellos que analizo en este apartado. Sería ingenuo de mi parte no plantear una mirada relacional y señalar que los estudiantes con los que trabajo se hallan en una situación de privilegio en relación con otros, no sólo por la infraestructura sino también por todas

experiencias son distintas según procedan de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o de la provincia de Buenos Aires —en cuyo caso siguen viviendo en la casa familiar o no— o de alguna provincia de la Argentina o del exterior¹⁴⁹. Los jóvenes que dejan su casa familiar para estudiar en Buenos Aires vivencian una transformación profunda. En muchos casos, se trata de la primera vez que se van tan lejos de sus familias y esto implica un proceso de desarraigo y adaptación a las nuevas circunstancias y a la nueva etapa de socialización y formación. En este sentido, muchos consideran que compartir este proceso con sus pares les brinda contención y compañía y les facilita el recorrido. Este itinerario amerita un análisis pormenorizado. Una estudiante de primer año de Abogacía, que recibe la beca PAA, de Tucumán, me contó lo siguiente:

A mí me resultó muy fuerte venir a vivir acá porque estuve dos semanas en mi casa luego del curso de ingreso en febrero y desde ese momento estoy viviendo acá, digamos, prácticamente (...) y es muy lindo la relación que hay con todos, es muy linda y además que la mayoría no somos gente conflictiva, nunca hubo ningún problema (...) Además, siempre nos marcamos cosas, como que no hagas mucho ruido o me estás molestando, no hagas esto, siempre se lo hace re bien. Me siento totalmente integrada, o sea, al principio como que me costaba un poco, en marzo, las primeras semanas, pero después eso se va dando y vas armando gente, que capaz es de tu misma carrera y estás en la misma situación que ellos, o de la misma provincia, o que armás grupos de estudio porque te sentís cómodo.

En el relato de esta joven parece ponerse de relieve un clima de convivencia sin conflictos, que entiendo puede enmarcarse en el *ethos* valorativo de la universidad tratado en el capítulo 1: disciplina, respeto y ayuda al otro. Me llama la atención que, a lo largo del trabajo de campo, esta percepción se replique en otros ámbitos: en el centro de estudiantes, en los dormis, en las iniciativas sociales, en los trabajos en grupo; esto es, en los diferentes espacios y prácticas sociales desarrolladas en el campus. Vale preguntarse si esta convivencia sin conflictos es una realidad o un discurso que la universidad ha sabido instalar. Lo cierto es que no observé ninguna situación de pelea o discusiones en malos términos.

las oportunidades para la sociabilidad dentro del campus, que contribuyen a acrecentar su capital social y cultural. No obstante, considero que ahondar en la experiencia subjetiva de estos estudiantes puede aportar otra mirada, no por ello menos relevante, al campo sobre los estudiantes universitarios.

¹⁴⁹ El trabajo de Nuñez y Gamallo (2009) aborda las experiencias de estudiantes de Río Negro que asisten a la universidad en las ciudades de Bahía Blanca, de Buenos Aires (muchos asisten a universidades privadas) y de La Plata. Estos autores analizan las percepciones y representaciones de los estudiantes respecto de las oportunidades y perspectivas del proyecto migratorio para su futuro desarrollo personal y profesional. A su vez, consideran la relación entre el proyecto migratorio y la trayectoria laboral que imaginan a futuro los entrevistados.

El itinerario de estos jóvenes parece incluir una serie de pasos en común que son vividos como una “experiencia social”¹⁵⁰. En primer lugar, el cambio de etapa educativa: el tránsito del nivel medio al nivel universitario implica numerosas transformaciones en cuanto a nuevas responsabilidades, más exigencias de estudio y de organización del tiempo, entre otras. En segundo lugar, el distanciamiento de la familia de origen: en algunos casos, esto involucra asumir una mayor autonomía e independizarse de la casa familiar. En tercer lugar, el trámite de admisión, cumplir con la documentación y los requisitos exigidos. En cuarto lugar, la necesidad de realizar el curso de ingreso, aprobar y ser admitido. En quinto lugar, el aprendizaje de las reglas, las normas, los modos de estudio, entender el funcionamiento de la institución, etc. En sexto lugar, la necesidad de formar grupos de amigos, los pares (esto es, la socialización). En séptimo lugar, mantenerse en la universidad, lo cual no resulta sencillo dado que el nivel de las materias es exigente.

1.1. Formas de ingreso y presentación de la documentación

La universidad posee un mecanismo institucional pautado para el ingreso y selección de los estudiantes. A grandes rasgos, existen distintas formas de admisión: mediada (con exámenes) o directa (sin rendir exámenes); arancelada o con algún tipo de beca o ayuda financiera (total o parcial). Para describir este mecanismo me baso en la normativa institucional y en los relatos de los estudiantes.

El ingreso mediado implica que los postulantes deberán aprobar dos exámenes (Escritura y Análisis de Casos). Los exámenes son eliminatorios. Para ello, pueden asistir a un curso presencial en el campus u optar por la modalidad virtual en distintos momentos del año¹⁵¹. Deberán aprobar ambas instancias de evaluación para ingresar a la universidad.

En cambio, el ingreso directo, que exige de rendir los exámenes, puede asumir cuatro modalidades. La primera consiste en la presentación de un certificado o Diploma de Exámenes Internacionales que refrenden que han obtenido una alta calificación¹⁵². La

¹⁵⁰ Dubet y Martuccelli (1998: 15) entienden por “experiencia social” al “trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación”.

¹⁵¹ A partir de 2017 se abrió una nueva sede en Pilar para el curso de ingreso y los exámenes.

¹⁵² Entre los exámenes internacionales reconocidos por la Universidad se encuentran IB (*International Baccalaureat*) aprobado con 30 o más puntos, AICE (*Advanced International Certificate of Education*)

segunda modalidad está relacionada con la vinculación de la universidad con colegios secundarios, como ya expliqué en el capítulo 3, y el reconocimiento del desempeño académico del postulante. En este caso, los estudiantes tienen que completar la documentación requerida y presentar una carta firmada por la autoridad del colegio que avale las calificaciones. La tercera modalidad consiste en que presenten los certificados correspondientes de materias aprobadas en otras universidades (dos o más) o el Ciclo Básico Común (CBC) completo de UBA. La cuarta modalidad de ingreso directo está destinada a aquellos futuros ingresantes que hayan estudiado en el CNBA, en el ILSE o en el Carlos Pellegrini, y hayan obtenido en los dos últimos años un promedio igual o superior a 8.

En los casos en los que se exime a los estudiantes de rendir los exámenes de ingreso, la meritocracia y la distinción adquieren un rol preponderante¹⁵³. Vale decir, que aquellos que han tenido un buen rendimiento en el nivel medio o en algún examen internacional, cuyo valor promedio es de 150 dólares por materia, se los recompensa por el “esfuerzo”. La meritocracia actúa como un mecanismo de legitimación de la distinción social y de la segregación. En este sentido, “los mejores” y los que pueden sumar recursos tienen éxito, los otros quedan en el camino. No todos pueden asistir a determinados colegios y costearse el valor de rendir los exámenes internacionales, así como tampoco resulta fácil ingresar al CNBA, al Pellegrini o al ILSE¹⁵⁴.

Como ya expuse en el capítulo 1, para ser admitidos, más allá de pasar o no por las instancias de evaluación, los estudiantes deben presentar la documentación solicitada y pagar la cuota completa de la carrera o postularse a alguna de las becas. En este mecanismo de ingreso observo distintas lógicas de merecimiento¹⁵⁵: primero, quienes se

aprobado con 250 o más puntos, Bachillerato Francés (*Baccalauréat Français*) aprobado con 12 o más puntos, Bachillerato Italiano (*Diploma del Esame di Stato*) aprobado con 75 o más puntos, Bachillerato Alemán (*Abitur*) aprobado con una nota promedio (*Durchschnittsnote*) entre 1,0 y 2,5 puntos.

¹⁵³ Para profundizar sobre los diferentes mecanismos de evaluación y las clasificaciones que existen tanto al interior como al exterior de las universidades y de los sistemas educativos en diferentes países véase el trabajo de Hutt y Schneider (2018) que, si bien analiza el caso de Estados Unidos, es útil para reflexionar sobre la no universalidad en cuanto a las formas de evaluación, a las desiguales clasificaciones que se implementan y a los diferentes tipos de exámenes que existen en los países.

¹⁵⁴ Véase el trabajo de Méndez (2013), donde se describe el proceso de admisión al CNBA, cómo fue cambiando a lo largo de la historia y cómo juega el mérito en el ingreso.

¹⁵⁵ Por “lógicas de merecimiento” entiendo, retomando a Chaves, Fuentes y Vecino (2016: 15), las “categorías organizadoras” de las relaciones sociales que permiten explicar cómo a través de ellas se justifican la distribución y diferenciación de los sujetos, sus acciones y comportamientos. “La meritocracia presupone el reconocimiento de desempeños diferenciales, en un marco de igualdad jurídica, y como resultado, habría simultaneidad y complementariedad justa entre la igualdad jurídica y las

presentan a los exámenes deben aprobar con una alta calificación para ser admitidos; segundo, los que entran de modo directo deben haber sido excelentes estudiantes de colegios de “excelencia”, o haber rendido exámenes internacionales sumamente costosos, o tener aprobadas materias en alguna universidad; por último, las becas son otorgadas, en la mayoría de los casos, a quienes hayan sido abanderados o escoltas¹⁵⁶ en sus respectivos colegios, quienes a su vez deben volver a demostrar su “excelencia” en los exámenes. En cambio, para el caso de otros estudiantes, en los cuales opera el efecto de consagración y el efecto de dignidad, ser egresados de determinados colegios o poseer un certificado que acredita ciertos exámenes de lengua extranjera con una buena calificación es condición suficiente para un ingreso directo. En estas lógicas de merecimiento parecería que se consideran disposiciones y talentos individuales que darían lugar a posiciones diferenciales (Barbosa, 1999).

En esta etapa de admisión a la universidad se ponen de manifiesto desigualdades inherentes a las trayectorias educativas y a los estilos de vida de los estudiantes, y haber asistido a un colegio u otro conlleva un tratamiento diferente en el ingreso.

1.2. El examen

Una vez superada la etapa previa, y en el caso de no ser exceptuados del curso de ingreso, deben realizar los cursos preparatorios para los exámenes de ingreso, cuya inscripción es *on-line*. El cursado de los dos módulos (Escritura y Análisis de casos) puede efectuarse mediante la modalidad presencial los días de semana y los fines de semana, o de manera virtual. Los que optan por esta última modalidad se preparan mediante la elaboración de ejercicios, y pueden realizar consultas *on-line* e interactuar con el docente que dicta cada módulo. Aquellos que proceden de provincias pueden rendir el examen en un colegio cercano al lugar donde viven. Otra posibilidad es cursar en el campus en los meses de noviembre o febrero, pero esto implica viajar y, en algunos casos, cubrir los costos de estadía. Atravesar los exámenes de ingreso eliminatorios constituye una especie de obstáculo, en el sentido de que algunos serán aprobados y otros no, e incluso aprobar no te asegura el ingreso.

desigualdades de hecho” (16). Por su parte, Dubet (2012) lo plantea en el marco del “individuo libre” y en “el mundo de las oportunidades”.

¹⁵⁶ Según datos de la universidad, en el 2014 eran 82 los estudiantes que ingresaron y habían sido abanderados o escoltas en sus colegios de 394, en el 2014, 69 de 376 y en el 2016, 61 de 292.

Matías, uno de los estudiantes becados, me contó que había pasado por el proceso de postulación *on-line*, la presentación de la documentación económico-financiera de su familia y la realización de un examen de ingreso que consta de dos instancias. Él es de la ciudad de Bahía Blanca y realizó su nivel medio en el colegio nacional dependiente de la Universidad Nacional del Sur. Rindió los exámenes en Santa Rosa, provincia de La Pampa, a 350 km; más cerca que la ciudad de Mar del Plata o el campus de la universidad, otras sedes propuestas para el año en que se postuló. Según me comentó, le “fue re bien” en los dos exámenes de ingreso, hecho que constituye un caso exitoso en relación con otros que debieron volver a realizar el curso en el campus y rendir nuevamente en febrero.

Hay un campus virtual en el que hay... porque el examen consta de dos pruebas, una de razonamiento cuantitativo con funciones, matemática, pensamiento de lógica, esos problemas de lógica que llegás a un camino y hay dos tipos y uno miente y el otro no. Desde eso, hasta el otro examen que es de escritura, que tenés que armar un texto argumentativo, otro explicativo y escribir. Son dos exámenes. Y en el campus virtual había un profesor para cada uno y había trabajos prácticos todas las semanas que no son obligatorios, pero a mí me ayudaron un montón, sobre todo en escritura, que la profesora me dedicó un montón de tiempo y me marcó un montón de cosas y me fue re bien.

La experiencia de otros estudiantes que aplicaron a las becas es que, en muchos casos, no lograron superar los exámenes de ingreso desde sus lugares de procedencia y terminaron asistiendo en febrero al curso dictado en el campus. Recién allí consiguieron aprobar para luego ser admitidos tanto al PAA como al PJBA¹⁵⁷. En estas ocasiones, la universidad les otorga alojamiento gratuito en los dormis para brindarles una segunda oportunidad de cursar y rendir. Una estudiante de Abogacía, oriunda de Tucumán, que vive en los dormis y recibe beca PAA, me dijo: “Rendí el curso de ingreso en noviembre allá [se refiere a Tucumán], después no me fue bien y rendí otro aquí en febrero [en el campus] y finalmente me incorporaron”. Otro estudiante de Economía, de Santa Rosa, La Pampa, que recibe beca PAA y una parte de crédito educativo, me contó:

A mí me fue medio mal en el [examen] de matemáticas y en el de escritura me fue bien, pero como les gustó mi perfil (...), me invitaron en febrero a hacer un curso

¹⁵⁷ La dificultad para aprobar los exámenes de ingreso a la universidad permite pensar en las asimetrías que se presentan en cuanto a formación y preparación en los diferentes colegios secundarios del país, al considerar que son los mejores promedios de sus respectivos años, escoltas o abanderados. La desigualdad (Tilly, 2000; Reygadas, 2004 y 2008 y Saraví, 2015) se pone de relieve en los diferentes niveles académicos y de aprendizaje de los jóvenes.

intensivo y volver a rendir los exámenes. Así que vine en febrero, rendí los exámenes de nuevo, me fue bien ahí y me dieron una beca.

Estos dos testimonios, al igual que otros recabados en el campo, mostrarían cierta dificultad para aprobar el examen de manera virtual cuando éste se rinde en el lugar de procedencia, lo cual luego obliga a viajar al postulante. Cabe aclarar que no tuve la posibilidad de conversar con aquellos que no aprobaron los exámenes o no tuvieron la calificación necesaria para ingresar. En todo caso, este panorama sugiere no sólo las desigualdades de niveles educativos a nivel nacional, sino también cierta tendencia que invita a los futuros estudiantes a “vivir la experiencia”, es decir, conocer la universidad, el campus, los dormis, la biblioteca y, luego de superar “la prueba”, sentirse contenidos y satisfechos por el logro alcanzado y estar en condiciones para estudiar: un contexto apropiado, sin ruido, con una biblioteca cerca, sin tener que trabajar para ayudar a la familia, sin perder tiempo en viajar. Este diferencial parece aplicarse, en particular, a quienes reciben beca completa.

1.3. Ser admitidos

Una vez que los estudiantes rindieron los exámenes, ya sea en sus lugares de procedencia o en el campus, tienen que esperar los resultados y pasar por dos entrevistas con profesores. Luego de un proceso de revisión de los perfiles de los que se presentaron y según las notas que hayan obtenido, la universidad decide quiénes ingresan sobre la base de un cupo establecido. La decisión es informada mediante carta del rector a cada uno de los estudiantes. En el caso de no haber sido aceptados, los invitan a presentarse nuevamente en el futuro.

La noticia de la admisión instaura una especie de frontera entre quienes lo lograron y quienes no. En el caso de los que reciben beca, la universidad corrobora la situación económica-financiera de la familia, habla con los padres y concertan el porcentaje, tal como explico luego. Una vez aceptados, comienzan a cursar en marzo las primeras cuatro materias de sus carreras. En la admisión se ponen en juego criterios de asignación de bienes escasos y sistemas de legitimación, justificados en el sentido de que no todos logran ingresar, más allá de haber aprobado el examen, debido al cupo¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Di Piero (2016: 136) en su tesis doctoral se pregunta por los procesos de producción y legitimación de las desigualdades educativas en dos escuelas secundarias universitarias de La Plata a partir del estudio de la tensión entre dos principios de justicia: la meritocracia y el igualitarismo. Resulta de interés su

Las formas de ingreso, los exámenes y el mecanismo de admisión a San Andrés conducen a la meritocracia y ameritan una discusión sobre este tema. Según Barbosa (1999: 2), la meritocracia posee una dimensión afirmativa que remite al “desempeño” como criterio básico de organización social, que reúne talentos, habilidades y esfuerzos; mientras que la dimensión negativa plantea la negación de las discriminaciones sociales que se relacionan con el origen y la posición social heredada. Este autor considera a la meritocracia como una “aristocracia de talentos”. En su comparación de la sociedad brasileña y la norteamericana, parte de la diferencia entre los sistemas meritocráticos y la ideología meritocrática.

En el escenario norteamericano, el desempeño se configura como la medida que diferencia y atribuye valor social a los individuos. Consecuentemente, evaluar se torna necesario, pues sólo a partir de la comparación de las diferentes realizaciones, puedo y debo establecer jerarquías entre los individuos, que sean socialmente legítimas (Barbosa, 1999: 15).

Este autor plantea que, en el caso de Brasil, que se circunscribe en una ideología igualitaria, no se pueden evaluar los desempeños sino justificarlos; en cambio, en Estados Unidos “... el héroe norteamericano es básicamente un sujeto pro-activo, que actúa sobre la realidad, la transforma y la moldea de acuerdo con su visión del mundo” (Barbosa, 1999: 16). La ideología meritocrática imperante en el país del norte plantea el *star system*, que “... es precisamente la premiación de los mejores entre los mejores, la consagración del desempeño individual como resultado de las características únicas excepcionales de determinados individuos” (Barbosa, 1999: 17). En la universidad que estudio, cabría preguntarse si prima un sistema meritocrático que sigue los patrones anglosajones de la ideología meritocrática, al poner el acento en el talento y en el desempeño individual. El criterio meritocrático otorga legitimidad social, pero sigue imponiendo una lógica selectiva.

En este sentido, Darchy-Koechlin, Draelants y Tenret (2015: 140-141) sostienen que en la educación basada en el modelo meritocrático el logro en la escuela es crucial para justificar la recompensa del alto estatus o de las altas posiciones que ocupan como argumento para proveer y certificar los talentos distintivos y las competencias asociadas a esa posición¹⁵⁹. El sistema de ingreso a través de un examen competitivo (*concours*) a

indagación sobre los criterios de justicia de admisión en estas escuelas al implementarse un proceso de ingreso por sorteo en vez de un examen eliminatorio.

¹⁵⁹ Traducción propia.

las *grandes écoles* en Francia ha sido criticado por no garantizar una justa y equitativa selección por Bourdieu y Passeron (2010) y, recientemente, otros estudios critican el cierre social en la formación de las elites de este país cuestionando la legitimidad de la parcial o sesgada selección social y la eficiencia del modelo¹⁶⁰. Estas críticas han llevado a introducir ciertas modificaciones en el ingreso a las *grandes écoles*. Ante estas medidas, estos investigadores se preguntan cómo reaccionan los estudiantes y cómo son las percepciones en torno a la legitimidad de su posición. En las entrevistas que realizan encuentran que el examen es considerado o presentado como la “prueba definitiva” o “la única evidencia del mérito” (Darchy-Koechlin, Draelants y Tenret, 2015: 140-141). Lo viven como un “rito de consagración” (Bourdieu, 1989 citado en Darchy-Koechlin, Draelants y Tenret, 2015: 140) considerado justo por cumplir con dos requisitos: el anonimato y el procedimiento de selección estándar de la prueba. El éxito en el examen es el elemento central en las *grandes écoles* en legitimar el mérito de los elegidos.

En este contexto, planteo que la admisión a UdeSA es asumida como un “logro” por parte de los jóvenes, teniendo en cuenta el proceso previo que debieron atravesar. Aquí también actúa un proceso de selección, algunos logran ser admitidos y otros no. Muchos sienten satisfacción de poder estudiar en una universidad que consideran de “excelencia académica”, en un ambiente universitario con todas las “comodidades” y “con profesores reconocidos” en sus respectivas disciplinas. Cabe aclarar que muchos de los profesores de la universidad se formaron en la UBA o en otra universidad pública de la Argentina y realizaron sus posgrados en Estados Unidos o Europa. Además, trabajan simultáneamente en la UBA y en algunos casos son investigadores de CONICET. En este caso se destaca la dicotomía entre lo privado, entendido como exclusivo, y lo público, visto como deficiente en algunos casos, aunque también dador de prestigio.

Una estudiante que conocí cuando cursaba primer año de Economía y que recibe un porcentaje de Beca PAA, me dijo: “Todo valió la pena, yo entro acá y, tipo, me siento, no sé, porque no conozco otras universidades, pero estar acá... te hacen sentir que no estás estudiando porque te obligan sino por gusto”. Me pregunto si en esta

¹⁶⁰ Para profundizar, véase el trabajo de De Saint Martin (2007: 2), quien analiza el caso de la formación de las elites en Francia y se pregunta por el proceso de selección, reclutamiento y la consagración de las elites. Esta autora plantea una diferencia significativa entre las universidades y las *grandes écoles*. Cuestiona que el ingreso a las *grandes écoles* se deba exclusivamente a la meritocracia, alegando que también interviene un origen social elevado.

obligación habrá una diferencia subjetiva entre trayectoria secundaria, considerada obligatoria por ley, y universitaria, opcional o, quizá, obligada por mandato familiar. Otro estudiante de Zona Norte, de segundo año de Administración de Empresas, que paga la cuota completa, señaló: “De la universidad me gusta la infraestructura y el nivel de los profesores. Me gusta la gente, los que estudian, los profes. Hay buen ambiente para estar acá, es llevadero”. La idea de sentirse “cómodos”, con gente que les gusta, en un buen ambiente parecería referirse a que conocen las reglas institucionales, pueden plantear sus inquietudes y ser escuchados, se sienten contenidos y entre pares, de alguna forma identificados con los que asisten a este espacio¹⁶¹. En suma, habría una identificación con los pares y con la institución.

La estudiante de Tucumán, que tuvo que cursar y rendir nuevamente los exámenes en el campus, manifestó ante su admisión:

La verdad es que estoy muy contenta, o sea, para mí estar acá es lo mejor, para mí es lo mejor. No sé si serán los primeros tiempos que estoy... muy cómoda, muy contenida. Si tenés un problema tenés el centro de..., tenés psicólogos que te pueden asesorar, un montón de cosas.

En este aspecto, Reay, Crozier y Clayton (2009: 9) plantean que los estudiantes de clases trabajadoras que logran entrar a la universidad de elite lo viven como un sueño, una especie de “epifanía”. Estos autores señalan que al principio los jóvenes viven una especie de “*shock of elite*”, que están en una burbuja y se preocupan por encajar socialmente. A su vez, afirman que, a pesar de las adversidades que debieron enfrentar en este nuevo espacio de socialización, han logrado una alta determinación, autoconfianza, motivación y trabajo duro, lo que les ha posibilitado el éxito académico. Estos jóvenes reconocen y están agradecidos por el “valor agregado” que ganaron académicamente y son leales a la institución; sin embargo, son críticos en torno a la homogeneidad, dado que sostienen que hay demasiadas semejanzas entre los que pagan para estudiar allí¹⁶².

Otro joven, que estudió Economía y recibió media beca, señaló: “Sinceramente destaco todo, la calidad académica me pareció espectacular, en oportunidades

¹⁶¹ Kessler (2002:31-33) plantea algo similar en su estudio sobre el nivel medio al referirse a la “comodidad” de quienes asisten a colegios privados. Muestra una identificación con el conjunto de sus pares, pero no con la institución.

¹⁶² La traducción de las ideas de los autores es propia.

espectacular, desde incentivar y complementar en muchos aspectos, qué sé yo, charlas, una vez por semana tenías, una charla interesante había seguro”.

Los testimonios muestran que los estudiantes se sienten satisfechos de haber sido admitidos, a pesar de las “pruebas” que debieron franquear. Destacan todos los “soportes” (Martuccelli, 2002 y 2007 citado en Di Leo et al, 2013: 143), entendidos como medios —afectivos, simbólicos, materiales— a los que han recurrido frente a dichas pruebas sociales. En este caso, la calidad académica, la contención, las relaciones sociales, la infraestructura y el buen ambiente¹⁶³.

1.4. Desarraigo y contención

En algunas oportunidades, mudarse a Buenos Aires conlleva un cambio trascendente en el estilo de vida de estos estudiantes, no sólo por vivir lejos de su familia sino también por asumir nuevas responsabilidades y desafíos, desde cocinarse hasta organizarse para cursar y estudiar¹⁶⁴. Al preguntarle a una de las becadas que cursa Abogacía si había tenido una experiencia previa de viajar a Buenos Aires, me contestó lo siguiente:

No, no, e incluso fue muy raro porque lo vi apenas a mi papá, y justo ya me iba de vuelta a Buenos Aires y no volví todavía a Tucumán. Voy a ir en julio en las vacaciones. Fue como un cambio bastante brusco. Yo soy hija única y vivo sola con mi papá, así que... y, bueno, como que él se quedó allá, supongo que me extrañará. Y qué sé yo, como que siempre estoy media independiente de mi familia, pero en esta situación es como que se extraña, extraño la provincia, extraño mi comida.

Otros estudiantes me contaron que al principio les resultaba difícil adaptarse, pero que con el correr de los días y con la ayuda de sus compañeros y amigos lograron superarlo. Una joven oriunda de Bariloche que ya terminó de cursar Economía, y recibió beca, a quien sólo le faltaba defender la tesis, me dijo:

Tenés como un 20% de gente del interior (...), somos muchísimos. La verdad que con tanta beca del interior trajeron mucha gente de afuera, que me parece que está

¹⁶³ En este sentido, véase el trabajo de Vommaro y Morressi (2015: 120) en el que refieren a “los mundos sociales de pertenencia” que proveen recursos simbólicos (imágenes, estéticas) y morales (valores, imaginarios) que crean marcos interpretativos comunes y proveen ciertos repertorios de acción. Si bien aluden al *ethos* político, es homologable a lo que expresan varios estudiantes en cuanto al “sentirse cómodos” en ese ambiente.

¹⁶⁴ En el trabajo de Cleve (2015) se analizan las experiencias migratorias de jóvenes del partido de Roque Pérez (Provincia de Buenos Aires) que deciden estudiar en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). En este sentido, también plantea la vivencia del desarraigo, las redes de contención afectiva que construyen y los sentimientos negativos que experimentan por vivir lejos de su familia (angustia, estar perdido, miedo). El sentirse “extranjero” en un lugar nuevo y desconocido.

buenísimo. También uno se une con gente que está en la misma, claro que tiene que cocinar, que está solo en la casa, y... “che, yo también y, bueno, nos juntamos”. Yo me mudé y el primer día, la primera noche que estaba sola, llamé a una amiga que también es del interior y le dije “por favor, vení porque no puedo, no puedo”. Igual el grupo de amigos que yo tengo no somos todos del interior, no terminamos tantos siendo del interior (uno va diversificando, también tiene que ver con afinidades, intereses en común). (...) También son gente que igual se adaptaron a nuestra forma de manejar la plata, de manejar las cosas; esto también es porque capaz que, aunque no son del interior, tienen el respeto que para uno capaz que irnos de viaje a la costa significaba mucho, o ir a comer a McDonald’s todos los viernes; capaz que para nosotros era mucho en ese tipo de cosas que, si te tienen en cuenta, está todo bien.

En estos relatos se amalgaman dos sentidos aparentemente contrapuestos, es decir, una situación de angustia y una resolución. El desarraigo, el extrañar y la soledad se compensan con la compañía y la contención entre los estudiantes de otras provincias. Por lo general, se juntan con aquellos que comparten las mismas condiciones materiales y, por ende, entienden su situación. En relación con quienes provienen del AMBA, los de otras provincias u otros países parecen vivir esta prueba como un desafío extra.

Facundo, oriundo de La Pampa, que cuando lo conocí estaba en primer año de Economía y en ese momento vivía en los dormis, me contó:

Yo soy hijo único. A mí me re malcriaban y me re costó tener que hacer todo, nunca había cocinado, lavado, nada. Al principio tenía una negación a cocinar, estuve un montón de tiempo comiendo de los demás [se ríe]. Les decía: “Vamos a comer juntos, yo pongo los fideos”. Cocinaba así, mi compañero también cocinaba, la iba zafando...

Otra estudiante de Economía narró la transformación que advirtió, hasta en las salidas, al comenzar esta etapa:

Tal vez ahora estamos más pasivos porque estamos todos estudiando, entonces, tal vez cambiamos las salidas. De salir todos los fines de semana a bailar, tal vez juntarnos a merendar y a hablar. Es increíble cómo con el cambio de etapa uno va cambiando y madurando, va cambiando la forma de pensar. Esas son cosas de las que más disfruto, el hecho de *no sentirme sola en la transición*. Yo me junto con las chicas de Derecho para estudiar Historia, yo doy las clases de Economía, a su vez de Matemática, me ayudan en Filosofía (*cursiva* agregada).

Carolina, la joven de Venezuela, me contó lo que significó decidir estudiar en la Argentina, en esta universidad y venirse a vivir con su hermana, lejos de sus padres:

Hoy me preguntan y la gente me dice “¿te arrepientes por haberte ido y tal?”, porque hay días que, claro, como uno medio colapsa y extraño obviamente, y también por el mismo tema cultural, que me decías antes, tengo mis amigos acá, los quiero un montón, pero siempre te hace falta, y yo que pensé que no iba a extrañar tanto, pero sí, sí te hace falta. Pero no lo cambio, no lo cambiaría, no me arrepiento y me encanta también. Haber salido de estar en la casa, o sea, como que

ser un poco más independiente, ¿no? y, sí, pues como, no sé, saber que dos años después hemos podido, hemos salido adelante, que hemos estado sobreviviendo y bien, pues.

Las distintas experiencias de los estudiantes muestran el cambio que implica para ellos alejarse de las familias y la importancia de los vínculos y lazos de amistad que se generan en la etapa universitaria. Cuando se cuenta con la compañía de otros pares, la “transición” se hace menos dura. Los lazos de amistad que se construyen en la universidad perduran más allá de esta etapa. Si bien este rasgo no es privativo de UdeSA, al estar tantas horas cursando en el campus se van conformando grupos de estudio y de amigos que consolidan estos vínculos. Suelen comer juntos o salir a lugares cercanos a la universidad, reunirse a estudiar u organizar salidas. Lo que estos jóvenes entienden como “soporte”, en tanto las interacciones sociales con otros pares en su misma situación, está determinado por las condiciones estructurales del contexto social de pertenencia y por las que ofrece esta universidad, entre las cuales se destaca un espacio concreto de socialización: los dormis, tal como muestro en el capítulo 7.

1.5. El mantenimiento

Una vez que fueron admitidos, otro desafío para los estudiantes es que les vaya bien en la cursada de las materias y en los exámenes parciales. Adaptarse al nuevo lugar, organizar sus tiempos, acostumbrarse al ritmo de lectura y estudio que demanda el nivel universitario implica un esfuerzo significativo. En lo que se refiere a la posibilidad de sostenerse y perseverar en el cursado de la carrera, pueden intervenir diversos factores: vocacionales, dificultades en la cursada, problemas familiares o económicos, cambios de universidad, entre otros.

Según sus relatos, “el primer año resulta el más complicado”. Una vez superada esta instancia, ya es más fácil organizarse y estudiar. Entre algunos de los inconvenientes para mantener la beca, se destaca el manejo de idiomas. Algunos estudiantes debieron superar la dificultad de estudiar en otro idioma, ya que parte de la bibliografía es en inglés. Al preguntarle a una de las becadas que estudia Derecho si tenía una buena base del secundario y si le costó adaptarse, me dijo:

Mi principal problema siempre fue el inglés, o sea, que a veces nos dan textos en inglés y como que me cuesta mucho... pero de ahí con respecto a la base de las materias, tal vez en Economía me cuesta, por ejemplo, pero las materias de Ciencias Sociales, no. Bueno, yo siento que es como un cambio grandísimo para mí, siento que maduré un montón en estos meses que estoy aquí. (...) Además, la

lectura de estos textos académicos... que a veces son muy pesados, pero que a pesar de que cuesten es como que ir acostumbrando el cuerpo y a interpretarlos y a darles, o sea, una vuelta para ver, o sea, es como que también te va marcando y genera otra percepción, digamos, creo que es como fundamental para el profesional.

Otro estudiante de Economía me comentó sobre el apoyo recibido por parte de la universidad para paliar la falta de conocimientos previos:

Yo en matemática tuve mucho apoyo. Yo creo que en matemática porque no estaba acostumbrado a estudiar tanto para nada. (...) pero, igual, por ejemplo, en matemática te dan... tenés mucha ayuda, tenés dos clases magistrales por semana, una tutorial que es para hacer los problemas, una clase de problemas. Y tenés un montón de consultas, todos los profesores que dan matemáticas tienen una hora y media, dos horas por semana que son consultas. La oficina, en la biblioteca, que están ahí, si vos tenés tus dudas vas. Y, bueno, está bueno, te dan un montón de ayuda.

En este relato se ponen de manifiesto los “soportes” que provee la universidad para acompañar y ayudar a aquellos que poseen dificultades en el cursado de algunas materias. Otra cuestión referida por la mayoría con quienes conversé es la cantidad de lectura obligatoria para cursar y aprobar las materias. Una estudiante de Economía, de Olivos, me comentó:

Tenemos módulos (módulos acá son las fotocopias) enormes para leer, y no lo sentís como una carga (“uy, tengo que hacer”), lo hacés por gusto. Así es como lo siento yo, si bien cuesta ponerse a estudiar un sábado a la noche, es como algo que lo hacemos por nosotros y no me escapo a esa onda¹⁶⁵.

Esta misma joven me dijo que en las semanas de parciales y finales parecen “monjes encerrados”. Es decir, que se pasan estudiando todo el día durante la etapa de evaluaciones. A su vez, algunos me han manifestado dificultades o fracasos en el cursado de alguna materia, en especial, de matemáticas; lo cual los obligó —según disposición de la universidad— a recursar y perder una materia por semestre, es decir, en ese caso pueden hacer tres en lugar de cuatro. Una de las estudiantes, que paga la cuota completa y había comenzado la carrera de Economía y finalmente se pasó a Administración, cursó tres veces matemáticas y me comentó que esto implicó un esfuerzo para su papá, porque tenía que pagar bastante más. Según la normativa de la universidad, los estudiantes tienen la posibilidad de darse de baja de la materia hasta después del primer parcial. Un joven que había recibido un 50% de beca y ya había

¹⁶⁵ “Hábito tomado por varios”.

terminado Economía cuando lo conocí en 2012, ante mi pregunta sobre si terminan en cuatro años, me contestó:

Absolutamente, igualmente la universidad pone *incentivos* para que no andes recursando, o sea, si vos recursás una materia te cobran una multa igual a una cuota, creo que es. Y la cuota vale como 5.000 mangos¹⁶⁶, ¿me entendés?, viste, recursás una materia y te cobran 5.000 mangos, entonces como que... si tenés que andar recursando dos materias ya te vas, viste [se ríe]. No sé, y, en ese sentido, es espectacular, yo la veo que funciona muy bien la universidad (...) Y es que no estás trabajando, viste, entonces, o sos muy vago... para atrasarte tenés que ser muy vago y tener mucha plata; que algunos hay, definitivamente, pero son los menos.

En el vocabulario de este joven que estudió Economía la palabra “incentivos”, podría interpretarse como un castigo, una especie de sanción hacia aquel que no tiene buen desempeño académico y debe recursar materias. La universidad les ofrece un acompañamiento y pueden solicitar ayuda. A su vez, desde la oficina de alumnos, cuando detectan que algún estudiante tiene dificultades, lo llaman y lo invitan a concurrir a un curso en el que les enseñan técnicas de estudio y los ayudan a organizarse con los tiempos.

Un joven que había terminado de cursar Economía, ex alumno del CNBA, que recibió beca, me contó lo siguiente en cuanto a la adaptación de los estudiantes al ritmo de estudio en los primeros años.

... lo que sí pasa es que la proporción de recursantes, de desaprobados, es muy baja, especialmente en relación a la UBA ¿*Qué porcentaje de grupo?* No tengo las estadísticas, pero yo te diría que... pero, aparte, eso va cambiando a lo largo del curso, porque justamente se van seleccionando, porque a medida que vas avanzando en la carrera hay menos gente que le va mal, porque ya fueron dejando, porque además con lo que sale... Lo que pasa también es que esta universidad es cara para todos, entonces si vos estás flotando en las primeras materias dos años, en un momento dejás. Te vas a la UADE o te vas a la UBA. No te quedás acá, no queda mucha gente en los últimos años que le vaya mal, pero eso también es un tema que con los costos de esta universidad si te está yendo mal... (...) venís a estudiar y a que te vaya bien (...) Lo que se estila es que, si la persona es floja, no le da como para aprobar el estándar objetivo, pero se esforzó y tuvo un progreso y qué sé yo, se le puede poner un 4. Mucho más no, por lo menos en Economía y Administración es así, le ponen un 4. En Economía y Administración pasa eso, o sea, de hecho, una profesora de estadística me decía que a ella, si le presentaba un alumno de 4 de UdeSA, estaba segura que era peor que un alumno de 4 de la UBA, pero si le presentabas un alumno de 9 o 10 de UdeSA, estaba segura que era mejor o igual que un alumno de UBA, o sea, lo que pasa es que es muy difícil lograr buenas notas y es muy fácil aprobar, es más fácil que en la UBA aprobar, eso es lo que sucede.

¹⁶⁶ Coloq. “pesos”.

En este relato el joven plantea que la cuota es muy alta, y que ni siquiera el que puede pagar persiste mucho tiempo si debe comenzar a recurrar materias. En su narrativa también se manifiesta una valoración sobre el estándar de notas mínima y máxima en relación con la UBA: el 4 de UBA es mejor, pero el 9 o el 10 es igual o más exigente en UdeSA. Esto parecería indicar que un mantenimiento a largo plazo es más dificultoso que en la UBA y que la excelencia implica un esfuerzo extra. Otra forma de interpretarlo es que el sistema está diseñado para favorecer a los que pagan la cuota completa, que pueden sacarse un 4 en todas las materias. En cambio, para aquellos que necesitan notas altas para garantizarse un promedio alto, todo requiere mayor esfuerzo.

Otro joven estudiante de Economía, que recibe beca, me comentaba que generalmente ingresan unos 300 estudiantes por año, y quedan unos 200 a lo largo de la carrera, sobre todo en los primeros años van dejando por no adaptarse al ritmo de estudio y la dedicación que demanda la cursada¹⁶⁷. Se terminan recibiendo unos 200 aproximadamente. Según lo que expresan los estudiantes, sobre todo los que reciben beca, mantenerse en la universidad y avanzar en la carrera implica “esfuerzo”, “dedicación” y un “cambio de hábitos”.

2. Las peripecias de quienes reciben beca

El itinerario común —en mayor o menor medida— a todos los estudiantes de la universidad, adquiere formas particulares en los que reciben becas. Para ellos, el camino parecería ser más complejo y más sinuoso. Más allá de los pasos que enumeré en el apartado anterior, para acceder a las becas que ofrece la universidad deben atravesar un complicado proceso, según el programa al que desean aplicar o la asistencia financiera a la que se postulen. A continuación, desarrollo una serie de etapas distintivas que están relacionadas con prácticas y características singulares de la experiencia de estos jóvenes. En un primer momento, describo el proceso de negociación entre la familia y la universidad en cuanto al porcentaje de becas y las tensiones que esto puede generar. En un segundo momento, analizo las desigualdades educativas existentes en la Argentina entre las provincias, que traen aparejadas asimetrías en el desempeño educativo y en los esfuerzos para nivelarse con el resto. En un tercer momento, abordo el sistema de padrinazgo ideado por UdeSA para ayudar a la contención e integración de los

¹⁶⁷ No he podido acceder a las cifras exactas de los estudiantes que abandonan, pero si se analiza la cantidad de egresados por año en los informes del SPU del Ministerio de la Nación, se observa una disminución sustancial (un 30%) en relación con los que ingresaron hace cuatro años.

estudiantes en esta nueva etapa. Por último, describo el proceso de mudanzas que los estudiantes —en especial, quienes reciben beca— deben atravesar a lo largo de su carrera.

2.1. La negociación

Al superar la etapa del examen de ingreso y haber obtenido un buen resultado, varios me contaron que comienzan arduas “negociaciones” telefónicas entre los padres y el representante de la universidad —un miembro del Comité de Asistencia Financiera— para definir los distintos porcentajes de becas, alojamiento y estipendio. Un joven de Mar del Plata, de segundo año de Ciencia Política, que recibe 100% de beca PAA y vive en los dormis, me dijo: “Depende (...) en mi caso sí tengo beca completa, pero depende de la capacidad económica de tu familia; en mi caso sí, yo tengo alojamiento, tengo almuerzos, tengo estipendio y tengo la cuota”. Otro estudiante de segundo año de Economía, que recibe 70% de beca del PJBA y 30% de crédito educativo, oriundo de Bahía Blanca, que vive en “los dormis” y paga alojamiento, me dijo:

Es la familia negociando con la universidad, con los padres por teléfono. Porque, claro, a mí al principio me ofrecieron algo que no podía costear bajo ningún concepto; yo le dije “pá, tengo una buena noticia y una mala: la buena es que entré, la mala es que tengo que pagar tanto por mes”. Me dice: “no, no hay chance, te muestro los papeles que no dan los números”. Fue una negociación hasta que se llegó a un acuerdo. Eso puede traer problemas, porque al querer la universidad ahorrar por donde pueda para seguir dando becas —porque tienen un objetivo noble (seguir dando becas)—, por ahí podemos caer en un error, o sea, todos.

Otro joven que estudió Economía y ya terminó de cursar me contó que en su caso le dieron la beca de la universidad por un buen examen de ingreso y por necesidad:

A mí no me dieron beca completa. Me dieron media beca. Como consideraron, después de todos los análisis que me hicieron de rayos X [se ríe], determinaron que yo podía pagar media, bueno, listo, así fue. Nos pareció que era justo en mi familia. Nosotros habíamos pedido tres cuartos en mi familia, pero, bueno, nos dieron media; está bien, igual se pudo.

En estos testimonios se presenta una especie de disyuntiva o dilema moral. Se plantea la “nobleza” de la acción de otorgar becas al mismo tiempo que intervienen principios de justicia entre a quién se le da cuánto o se le saca para darle a otro, y esta situación genera tensiones e incomodidades¹⁶⁸. Pareciera que se adjudican criterios

¹⁶⁸ Noel (2009) plantea la importancia que los repertorios morales o las imputaciones morales adquieren en distintas situaciones sociales. En su caso analiza una especie de dilema moral por el que atraviesan los agentes ante la decisión de aprobar o desaprobado a los alumnos y que repitan el año. También véase el

morales con respecto al otorgamiento de las becas. Aquí también entran en escena los sentidos a los que refieren los actores en cuanto a los criterios de justicia distributiva, y a cómo se reparten los bienes escasos (Di Piero, 2016 y Nuñez, 2010). En su tesis de doctorado, Nuñez (2010), al estudiar la sociabilidad política de seis escuelas en el Gran La Plata, analiza entre otros aspectos el reparto de los bienes escasos como son las becas escolares. Para ello realiza un repaso sobre las teorías de la justicia de Rawls, Walzer y Elster, entre otros. De esta revisión destaco la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principios legítimos para considerar que una situación se resolvió de manera justa?

Algunos jóvenes me plantearon que el otorgamiento de la beca y la fijación de los porcentajes implican una verdadera “negociación” entre las familias y la universidad, supeditada a la capacidad económica de cada familia, que entra en tensión con el valor asignado a estudiar en UdeSA y el sacrificio que esto conlleva. Entre los temas conversados por teléfono con la universidad, se aborda si podrán afrontar alguno de los gastos, ya sea de alojamiento en los dormis —como es el caso de Juan—, o un porcentaje de la cuota mensual. Al ser tan disímiles las trayectorias familiares y educativas, cada caso es particular y es analizado individualmente. Esto ocasiona una multiplicidad de alternativas que manifiestan gradaciones diversas en cuanto al otorgamiento de las becas, algo que produce disputas entre los estudiantes, tal como he mostrado en el capítulo 2.

2.2. Las desigualdades en cuanto a la formación en el nivel medio

Entre los estudiantes que provienen de distintas provincias y, en especial, entre quienes reciben beca se evidencian ciertas asimetrías o desigualdades en cuanto a su formación en el nivel medio. Varios de ellos me comentaron que, a pesar de haber sido buenos alumnos en sus respectivos colegios públicos o privados —en su mayoría confesionales— incluso abanderados o escoltas, no se sentían tan preparados como otros de sus compañeros de la universidad, sobre todo en matemáticas. Varios han tenido dificultades y les ha costado “nivelarse” con el resto. En este sentido, siendo la Argentina un país federal y habiendo pasado por diferentes reformas y leyes sobre educación media, cada provincia posee situaciones diferentes en cuanto al nivel de

trabajo de Noel (2011), en el que profundiza la indagación sobre los repertorios morales en una comunidad imaginada de la Costa Bonaerense y Noel (2014) donde analiza la dimensión moral en la vida colectiva al revisar distintos aportes desde la sociología y la antropología.

enseñanza, lo que profundiza aún más las asimetrías y las diferencias en cuanto a los conocimientos adquiridos (Dussel, 2005 y 2014; Terigi, 2008). La no residencia en la CABA implica una “desposesión de capital” (Charle, 1994). Las pautas residenciales ejercen una injerencia en el acceso a determinados colegios y a la formación educativa de nivel superior.

Varios estudios realizados en la zona del AMBA señalan la fragmentación y la desigualdad en el nivel medio (Dussel, 2014; Kessler, 2002, 2014; Nuñez y Litichever, 2015; Tiramonti, 2010, 2011; Tiramonti y Montes, 2009 y Veleda, 2012). En el caso que analizo, la fragmentación se profundiza al evidenciarse una mayor desigualdad entre las provincias. El nivel educativo del secundario en un colegio público o privado —sea confesional, bilingüe o de doble jornada— difiere entre provincias y hasta en una misma provincia o ciudad. No se garantizan iguales conocimientos, las divergencias aparecen en las trayectorias educativas de los jóvenes que provienen de distintas provincias al encontrarse con dificultades en el entendimiento o ante ciertos temas que no manejan o que no han aprendido en su paso por el secundario. Si bien los sectores que asisten a San Andrés no provienen de los sectores más desfavorecidos o de mayor vulnerabilidad social, ya he mostrado que no es un grupo homogéneo como se podría pensar a priori y que hay diversidad de trayectorias educativas y de vida, en especial en el caso de los estudiantes que reciben becas por mérito y por una necesidad económica comprobable a través de la documentación que se les solicita.

Un estudiante de Economía, oriundo de La Pampa, que recibía beca, me contó que no le había ido bien en matemáticas el primer año y sentía que no tenía una buena base de su colegio. En sus palabras:

Se re nota la base que tenés, hay cosas (...) igual el curso de ingreso trata de paliar un poco, pero no es lo mismo. Yo en matemáticas estaba en el medio de la nada y eso que iba a una de las mejores escuelas públicas de allá. Estaba en economía y administración [orientación en el colegio secundario], que también tenía bastante matemática, tuve matemática casi todos los años y aun así se re nota la diferencia.

Cuando le pregunté qué fue lo que más le costó, me dijo:

Derivadas, límites, integrales, y se me complicó no tener todo bien claro. Hay cosas, por ejemplo, los logaritmos, que lo dan medio por sabido y yo no los había visto. Tenía una idea rústica. (...) Es complicado si no tenés una base porque hay cosas....

Flavia Terigi (2008) realiza un análisis crítico sobre el formato escolar de la escuela media. Esta autora sostiene que la homogeneidad en el formato escolar no

necesariamente implica igualdad y éste sigue siendo un desafío que tiene que enfrentarse. Terigi (2007: 2) distingue entre la trayectoria teórica y la trayectoria real. En tanto la primera expresa itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal de tiempos marcados por una periodización estándar, la segunda refiere a los modos reales en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización.

Inés Dussel (2014), por su parte, en una investigación realizada entre 2005 y 2007 en veinticuatro escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires, Gran La Plata, Provincia de Neuquén y Provincia de Salta, reflexiona sobre la escuela como productora o reproductora de desigualdad. Se centra en entrevistas a directivos de las escuelas y encuentra diferencias sustanciales en sus respuestas. Esta autora plantea que se presentan cambios en la gobernabilidad e integración del sistema del nivel medio que configuran nuevas pautas de diferenciación y de desigualdad. La segmentación ya no se organiza solamente por sectores socioeconómicos diferenciados, sino que también se explica por el surgimiento de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar “capital social” marcadamente disímiles (Dussel, 2014: 4). Además, sostiene que hasta la diferenciación entre instituciones religiosas y no religiosas aparece hoy menos clara y las instituciones privadas reconocen nuevas jerarquías y perfiles que ya no son los que se asociaban con ideologías o afiliaciones religiosas (Dussel, 2014: 4).

Dussel (2014) señala que, en sus relatos, los directores de escuelas medias que atienden a sectores sociales bajos y medios-bajos mantienen una definición de alfabetización entendida como habilidades básicas. La escolarización secundaria no supone una ampliación de ese capital, sino una recuperación del tiempo perdido en años anteriores. En cambio, los directivos de escuelas que atienden a sectores medios y altos plantean “... el desafío: que los jóvenes puedan pensar. Y en función de eso, si piensan, van a estudiar. Entonces lo principal es que los jóvenes puedan pensar y reflexionar crítica y propositivamente para construir un mundo mejor” (Dussel, 2014: 10).

Según Dussel (2014: 11), quien retoma a Guillermina Tiramonti (2004), la escuela media ofrece, entre los perfiles institucionales destinados a los sectores más acomodados de la población, la idea de una formación cosmopolita y actualizada, “abierta al mundo”. La autora entiende que no es una formación “primarizada”, que vuelve sobre lo que la escuela primaria no ha hecho, sino que se plantea para los sujetos perspectivas y horizontes más amplios.

Dussel (2014: 11) concluye que la escuela “procesa” la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga formación, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes.

Mientras que las escuelas secundarias que atienden a sectores sociales medios y altos piensan en el mundo y en la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos, las de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas, que le corresponden a la escuela primaria. (Dussel, 2014: 11)

Tiramonti (2011) plantea que, al buscarse ampliar la inclusión en la escuela secundaria, aumentaron las tasas de deserción y repitencia, y se dio una paulatina pérdida de la calidad, que se traduce en los resultados obtenidos en la evaluación internacional de la prueba *Programme for International Student Assessment – PISA*. Los resultados de estos exámenes muestran niveles muy altos de desigualdad según el origen social de los alumnos y la dependencia pública o privada de los establecimientos a los que concurren los alumnos.

En el 2016 se implementaron las pruebas “Aprender”, que mostraron las asimetrías que se presentan entre las provincias y al interior de éstas en el nivel secundario. En lo que respecta a los resultados generales de todo el país, el 46,4% de los alumnos de 5° y 6° año del secundario no comprende un texto básico, mientras que el 70,2% no puede resolver cuentas o problemas matemáticos sencillos. En el área de naturales, el 36,3% tuvo el rendimiento más bajo, mientras que en sociales fue del 41,1%¹⁶⁹.

Pedro Nuñez y Lucía Litichever (2015: 9) presentan una radiografía de la experiencia escolar en la secundaria y analizan las transformaciones que reconfiguraron su fisonomía. Estos autores muestran “... la existencia de desigualdades (regionales y socio-económicas) así como la presencia de cambios en los sentidos otorgados por las y los jóvenes a su tiempo en la escuela” (Nuñez y Litichever, 2015: 79). Sostienen que las posibilidades de elegir a qué institución asistir están desigualmente distribuidas al considerar tanto las diferencias residenciales como las asimetrías en un mismo lugar. El panorama observado en mi caso coincide con estos estudios.

¹⁶⁹ Para más información sobre los resultados entre provincias y por provincias véase las páginas <https://www.argentina.gob.ar/aprender2016/resultados> y <http://www.infobae.com/tendencias/2017/03/31/aprender-2016-algunas-provincias-revelaron-como-fue-su-desempeno/>, consultadas el 12 de junio de 2017.

2.3. *Padrinazgo*

Quienes reciben becas y viven en los dormis participan de una especie de padrinazgo de los recién llegados. La universidad promueve un Programa de padrinos y ahijados, una práctica novedosa en relación con el resto de las universidades, dirigida a aquellos que provienen del interior y del exterior para que se integren a la vida universitaria. El *modus operandi* consiste en que el más antiguo actúa como un referente para el más nuevo. Esto es, el padrino o la madrina ya poseen o manejan ciertos saberes o prácticas sobre la vida universitaria que tratarán de transmitir a los que recién comienzan. Comparten distintas actividades en el campus, que los ayudan a sentirse rápidamente integrados. Los aconsejan y los guían en cuanto a las materias, a cómo estudiar y a cómo organizarse. De este modo, se genera tanto una vinculación afectiva como de conocimientos. Este programa constituye un “dispositivo de hospitalidad” (Fernández Vavrik, 2013: 86) que les facilita el proceso de adaptación a los recién llegados.

Facundo, de La Pampa, me contó cómo fue su experiencia. Cuando fue admitido a la universidad le asignaron un padrino de Entre Ríos, en su caso de otra carrera — Ciencia Política—y que también vivía en los dormis como él. El “padrino” lo aconsejaba y le explicaba el funcionamiento de la universidad. Esta figura ejerce un rol importante como referente y como guía para la adaptación en los primeros días y meses de la vida estudiantil.

Entre las actividades organizadas por el “Programa de Padrinos y ahijados” se destacan las meriendas de bienvenida, que ocurren a comienzos de año y en ellas se conocen los padrinos, las madrinas y los ahijados de los diferentes años entre sí. Es una ocasión especial para que los recién llegados se conozcan con quienes ya vienen cursando, que también son de otras provincias, y comiencen a generarse vínculos. A su vez, se coordinan otras meriendas generalmente para la llegada de la primavera. También se organizan distintos paseos o salidas. Han ido a conocer el Parque de la Costa, a pasar el día al río en el Tigre, de campamento, asistieron al Centro Cultural Konex a un espectáculo, entre otras actividades culturales, de ocio o recreación. Asimismo, los coordinadores del Programa son los encargados de motivar y alentar a los estudiantes en la época de exámenes e invitarlos a actividades que se realizan en el campus, ya sean charlas, seminarios, entre otras. La comunicación vía mail y *Facebook* es fundamental. Un comentario en *Facebook* de un joven integrante del grupo muestra el valor que le dan a este espacio:

Queridísimo grupo, lamento no haberme podido quedar hoy, espero que la hayan pasado muy bien y sobre todo lo lamento dado que ya me estaba jubilando como miembro de este maravilloso programa que ayudó a tantos compañeros del interior. De cualquier manera, aprovecho a invitarlos a una peña en la que voy a tocar este viernes con mis músicos que vienen importados de Corrientes, para los que quieran ir a tomarse unos vinos, adjunto el afiche. El evento lo organiza el centro de estudiantes correntinos en Buenos Aires. Que estén bien!

Este estudiante subraya la importancia que tiene el grupo, sobre todo para los oriundos de lugares lejanos, como espacio de contención y de ayuda. El ahijado o la ahijada devendrán en padrino o madrina y tendrán un ahijado o ahijada para acompañar. Este sistema genera una cohesión y un mayor acercamiento entre aquellos que son “forasteros” tanto en la universidad como en el nuevo lugar y de esta forma el sentido de pertenencia se fortalece. Este testimonio muestra también las costumbres particulares de sociabilidad y comensalidad de este grupo de estudiantes. En este sentido, a diferencia de lo que plantea Van Zanten (2008), no se parecen demasiado a las experiencias de los jóvenes residentes de Zona Norte, lo que pone en cuestión la “docilidad” de los estudiantes meritorios.

Van Zanten (2008: 181) señala que “... la capacidad de la escuela de sustraer a los individuos de las influencias sociales, de transformar radicalmente sus identidades y de influir sobre sus posiciones sociales ulteriores [constituyen] la más clara muestra de la meritocracia escolar”. Esta transformación llevada al extremo supone que los alumnos “abandonaran (...) su cultura familiar, su manera de vestirse, de jugar, de hablar, (...) y se identificaran con la institución y los grupos sociales que la frecuentaban”. En el caso de estos jóvenes becados de UdeSA, se evidencia la “negociación” con las reglas de los “establecidos” y no el abandono de su cultura. Esto es, en la nueva instancia de socialización “hacen un uso estratégico de los recursos heredados de la familia y de los adquiridos”, que se “actualizan en las diferentes interacciones del modo que resulte más conveniente” (Méndez, 2013: 307).

En este sentido, destaco el planteo de Lahire (2004) quien sostiene que existen “actores plurales” por la heterogeneidad de experiencias socializadoras en las que participan. Lahire (2008) refiere a la experiencia de “habitus plurales” en función de la diversidad de contextos de desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital.

...De hecho, la cuestión del peso relativo de las experiencias pasadas y de la situación presente [...] está fundamentalmente ligada a la de la pluralidad interna del actor, a su vez correlativa a la de la pluralidad de las lógicas de

acción en que el actor ha sido y está obligado a insertarse”. (Lahire, 2004: 70-71)

Aquí se pone de relieve un cierto pragmatismo por parte del actor plural, y no de una docilidad ante circunstancias cambiantes o que pueden resultar hostiles. El actor puede adaptarse a los diferentes contextos y actuar en consecuencia.

La articulación pasado-presente sólo adquiere pleno sentido cuando ‘pasado’(incorporado) y ‘presente’ (contextual) son diferentes, y reviste una importancia particular cuando ‘pasado’ y ‘presente’ son, a su vez, fundamentalmente plurales, heterogéneos. Si la situación presente no puede ignorarse es, de una parte, porque la historicidad implica que lo que ha sido incorporado no es necesariamente idéntico o no está en relación armónica con lo que requiere la situación presente; de otra parte, porque los que se comprometen no son ‘Uno’, i.e. reducibles a una fórmula generadora de sus prácticas, a una ley interna, a un nomos interior. (Lahire, 2004: 71)

En este sentido, los jóvenes que reciben beca en UdeSA se adaptan a los distintos contextos y negocian frente a las diferentes circunstancias, es decir, que son pragmáticos antes que sumisos.

2.4. Las mudanzas

A lo largo de su trayectoria educativa en la universidad, el estudiante que recibe beca vive y comparte distintos espacios de sociabilidad con otros que, en general, también tienen beca. Esto hace que, con el ingreso anual de nuevos becados, no puedan vivir todos en los dormis durante la totalidad de la carrera, y, por ende, deban mudarse y realizar un derrotero por distintas viviendas. Si bien se ha ampliado la construcción de los dormis en dos oportunidades y se han agregado nuevas habitaciones, es probable que continúe siendo necesario la mudanza en el tercer o cuarto año.

Según algunos de los testimonios de los que reciben beca, viven en los dormis durante el primer año y a veces incluso durante el segundo año, siendo tutores de los que recién comienzan. Luego se mudan a residencias cercanas asignadas por la universidad y, en algunos casos, comparten sus habitaciones con el mismo compañero con el que vivían en los dormis. Generalmente, esto sucede hasta tercer año y, en cuarto año, se les da el dinero correspondiente al alojamiento para que ellos decidan a dónde y con quién vivir. En palabras de uno de los estudiantes, esto fue cambiando con los años. Cuando él entró, le daban el dinero y podías elegir con quién y dónde vivir. Cuando se construyeron los dormis en el 2011, esta situación se modificó. A partir del cuarto año es posible que los que reciben beca se pongan de acuerdo para ir a un departamento de

la zona y, en ocasiones, compartir con otro amigo de la universidad que ya conocen, o irse solos. Un joven que estaba en segundo año de Ciencia Política cuando lo conocí y “es becado”, me dijo al respecto:

Por una cuestión de conveniencia, en el buen sentido de la palabra, yo digo: “me quiero ir a vivir a un departamento y necesito a alguien con quien pagar la mitad”, y otro quiere irse a vivir a un departamento porque el formato le parece más cómodo que el formato dormis, o porque las reglas, o porque el ruido, o porque el alcohol o porque tal cosa...

En estos recorridos los estudiantes conocen más de una residencia y encuentran diferencias en lo que se refiere a la infraestructura, los formatos y la calidad de los inmuebles. En particular, destacan que, en cuanto a los formatos, no todas las residencias tienen espacios comunes y permiten la sociabilidad entre ellos. Algunas poseen sólo habitaciones y no existen lugares compartidos para sentarse a conversar, ver la televisión o comer juntos, como sí estaban habituados en los dormis. Un joven oriundo de Mar del Plata me contó su experiencia en las residencias:

Hace dos años, estuve en una residencia un tiempo, y después volví a los dormis, porque los de segundo en general estamos en otras residencias aledañas. Los de primero sí, para que estén más cerca y algunos de segundo que por ahí quedamos. La universidad las alquila, digamos; hay una que alquila una parte y otras habitaciones, otra que la gente paga y va, y otra que la universidad la tiene alquilada completa. En general, los dormis ediliciamente son mucho mejores. Está la [residencia 1] que la universidad alquila completa, que también es muy linda, y la otra no es tan linda como las otras dos, digamos. A mí me gusta personalmente mucho más [compartir] que la soledad, digamos. Después depende de cada uno y cómo cada uno tome esta situación, porque también hay otra gente que dice “yo quiero estar en mi cuarto tranquilo, que nadie me moleste, saber que tengo 60 personas alrededor no me gusta”. Yo prefiero interactuar, pero también el formato de las residencias es distinto. [La residencia 2], que es otra residencia, no tiene espacios comunes, tiene un patio y las habitaciones. En cambio, los dormis tienen varios espacios comunes, entonces uno comparte y come con otra gente, entonces charlás. Yo prefiero eso, es una experiencia super enriquecedora y hay otra gente que dice “no, yo prefiero estar ahí”. Está bien, depende de la personalidad de cada uno. Yo charlo con todo el mundo, y me parece que está bueno. Uno llega de cursar y tenés siempre alguien. Y no llegás a tu departamento solo, si pudieras alquilarte (...). A mí me parece interesante porque uno infiere que no lo va a volver a vivir, además. Quizás sí, digamos, pero la lógica indicaría a priori que no va a volver a suceder [se ríe].

Los estudiantes señalan diferencias en cuanto a las características edilicias, el mobiliario, los precios y las comodidades que poseen las distintas residencias de la zona o aledañas a la universidad. Como me explicaron, existen unas tres opciones más frecuentes para habitar y compartir con otros compañeros (los dormis —se desarrolla en detalle en el capítulo 7—, la residencia 1 y la residencia 2). La residencia 1 está ubicada a unas cinco cuadras del campus, posee varias habitaciones compartidas, una cocina

amplia, un comedor y un jardín en el que los estudiantes pueden interactuar. Si bien la construcción parece antigua, es preferida por los jóvenes con relación a la otra opción. La residencia 2 se encuentra ubicada a unas veinte cuadras del campus; su fisonomía externa parece más moderna que la de la residencia 1, pero sólo posee varias habitaciones y carece de espacios comunes, con excepción del patio.

En los relatos se pone de manifiesto la diversidad de experiencias, dependiendo de la personalidad y la subjetividad de cada uno y de la facilidad o no de adaptarse a vivir con otros. No en todos los casos compartir la vida con varias personas al mismo tiempo puede ser considerado positivo. Las pruebas de las mudanzas —y sus respectivas convivencias— son vividas como desafíos.

Otra diferencia que podría señalarse entre los que tienen beca para vivir en los dormis y los que tienen beca parcial y viven con su familia es que los primeros, provenientes de hogares más modestos, consiguen condiciones que resultan ideales para el estudio, que difícilmente tengan los segundos. Los primeros viven en un lugar especialmente dispuesto para estudiar, sin ruido, sin tener que compartir el cuarto con otras personas que no estudian, sin tener que distraer tiempo para actividades extrauniversitarias que se les exige a un hijo adolescente, con una biblioteca a mano. Sin embargo, en esas condiciones, no se transforman ni son tan dóciles; mantienen sus costumbres.

3. Síntesis del capítulo

En este capítulo ahondé en los itinerarios que realizan los estudiantes en esta etapa de formación en la que se ven interpelados a adquirir nuevas prácticas y saberes o a aprender “los trucos del oficio”. A partir del análisis del proceso de ingreso a la universidad, distinguí tres lógicas de merecimiento en relación con aquellos que deben rendir o no los exámenes de admisión. Aquí vislumbro una especie de contradicción entre el reconocimiento de un buen desempeño académico en el nivel medio y las desigualdades o asimetrías educativas que se presentan en la Argentina. La diferente valoración de ese desempeño según el colegio del que se provenga exige a algunos —y no a otros— de la instancia de evaluación y engendra desigualdad. El esfuerzo, o ser el mejor del curso (abanderado o escolta), parece no siempre tener el mismo valor. El efecto consagración aquí se vuelve a poner de manifiesto en los casos de aquellos estudiantes que provienen de ciertas escuelas secundarias y no de otras. De alguna

manera, la meritocracia legitimaría la desigualdad social, y esa meritocracia presenta matices. Los que son considerados los mejores y que cuentan con recursos tienen más posibilidades de tener éxito y permanecer que el resto. Esto conlleva una selección o segregación según los talentos y los recursos con los que se cuenten.

De este modo, la dignidad que es conferida a algunos no necesariamente es conferida a otros, y esto conduce a que los becados tengan que esforzarse para poder permanecer allí. En este itinerario, sobre todo para los que provienen de las provincias o del exterior, adquieren relevancia para la contención afectiva los pares: los compañeros y los amigos acompañan y atemperan la carga de la nueva etapa. El acompañamiento resulta central sobre todo cuando surgen dificultades u obstáculos en el cursado de algunas materias, ya que esto requiere redoblar los esfuerzos y la dedicación, más allá de contar con los “soportes”, es decir, la ayuda y el asesoramiento pertinentes.

Los jóvenes que consiguen ingresar luego de haber superado las distintas instancias se muestran contentos de poder estudiar en esta universidad. En el caso de los que reciben becas, la posibilidad de estudiar en San Andrés les abre un “campo de posibilidades” en cuanto a su sociabilidad y a diferentes alternativas que enriquecen su trayectoria y su proyecto de vida. El tránsito intenso y frecuente entre dominios diferenciados implica adaptaciones constantes de estos jóvenes (Velho, 1994). De su barrio y su casa de procedencia al campus de la universidad, son mundos diferenciados con patrones contrastantes, concepciones particulares, miradas y prioridades distintas. Sin embargo, ellos aprenden a lidiar con esa situación desarrollando estrategias racionales, pero sobre todo la capacidad de adaptarse a las circunstancias.

Si bien existen prácticas de distinción entre los que pagan la cuota y los que reciben beca, la oportunidad de estos últimos de participar en actividades tan diversas (como se muestra en el capítulo 4, 6 y 7) los distingue de su grupo social de pertenencia; sin embargo, conservan prácticas que los mantienen ligados identitariamente a su grupo de origen. Como bien afirma Pasquali (2014 y 2010) al referirse a la doble filiación de los jóvenes becados, si bien no dejan de tener vínculos con su familia, han compartido experiencias, valores, conocimientos, gustos, aromas, texturas, que los distinguen de los otros de su “cuadra”, de su barrio e, incluso, les genera tensiones internas, en especial, cuando los miran mal por haberse “alejado”. No todos viven de la misma manera la “empresa de la aculturación” y esto puede conllevar confrontaciones y tensiones.

Uno de los temas abordados en este capítulo radica en el dilema moral o las imputaciones que se desprenden de la negociación que los padres y los futuros becados realizan con las autoridades de la universidad. Aquí aparecen en escena conceptos como generosidad, justicia, nobleza o esfuerzo, que a veces entran en disputa. Lo interesante de estas imputaciones morales es que operan a lo largo de todo el itinerario académico de quienes reciben beca y se extienden más allá. En esta lógica, el talento y el honor parecen ser un don obligado que siempre obliga.

CAPÍTULO 6

LA JORNADA UNIVERSITARIA: SUS ESPACIOS ACADÉMICOS

...espacio delimitado y exclusivo, parecía el paraíso y, de hecho, seducía.

Ester Buffa y Gelson de Almeida Pinto. “O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus” (2016: 828)

En este capítulo indago mediante la descripción densa (Geertz, 1971: 5-6) cómo es la jornada en San Andrés, y qué matices presenta, a través de los diferentes espacios. La jornada articula y organiza tiempos y espacios en la experiencia de los estudiantes que transitan por el campus. A lo largo de ella se suceden diferentes actividades que constituyen rasgos distintivos de lo que significa estudiar aquí.

Desde la antropología, Leach (1971) se pregunta cómo se articula la categoría de tiempo y la experiencia cotidiana. La noción moderna que tenemos de tiempo conlleva dos diferentes tipos de experiencia que son lógicamente distintas y contradictorias. En primer lugar, la noción de repetición —el tic tac del reloj, la recurrencia de los días, de las lunas y de las estaciones—, siempre hay algo que se repite. En segundo lugar, la no repetición. Esto quiere decir que todos los seres vivientes nacen, crecen y se mueren. El proceso resulta irreversible. Los otros aspectos del tiempo derivan de esas dos experiencias básicas: ciertos fenómenos de la naturaleza se repiten y el cambio de la vida es irreversible. Según Leach (1971), el tiempo se puede experimentar de tres formas. En primer lugar, la repetición implica distinguir y definir intervalos de tiempo, ya que empiezan y acaban con la “misma cosa” (p. 205). En segundo lugar, el envejecimiento, la entropía, determina que “todos los seres vivos nacen, envejecen y mueren” (p. 205); a esas dos experiencias generalmente se las describe con la palabra “tiempo”. La tercera experiencia alude “al ritmo con el que transcurre” y refiere a los procesos biológicos que el hombre percibe de manera diferente (pareciera que ciertos años pasan más rápido que otros). Vale decir, que la regularidad del tiempo es una noción ideada por el hombre (Leach, 1971: 206).

Por su parte, Munn (1992) discute las concepciones temporales que generalmente se esbozan en modelos de tiempo mediante abstracciones dicotómicas tales como “ciclo-circular” versus “lineal”, y “espacial” versus “temporal”. La oposición circular-lineal es cuestionada por Munn ya que el llamado tiempo circular (repetitivo) no

excluye el tiempo lineal-secuencial, porque cada repetición de un evento dado necesariamente ocurre después de uno anterior. Con relación a la segunda dicotomía, sostiene que el espacio y el tiempo son dos aspectos del mundo de la vida que están siempre presentes. En este sentido, puedo plantear que la jornada universitaria tiene ciertas regularidades —clase, recreo, clase, recreo, clase, almuerzo (otras actividades), clase o biblioteca, recreo y clase hasta que se van— y se repite cíclicamente de lunes a viernes todas las semanas, de marzo a diciembre durante cuatro años.

La organización y la experiencia temporal en el campus adquieren una centralidad en la vida universitaria de estos estudiantes, algo que se intensifica si viven lejos o provienen de otras provincias, dado que permanecen allí todo el día. En contraste con otras universidades, transcurren muchas horas de su día en el campus y esto marca una diferencia en relación con otros jóvenes que conjugan horas de trabajo, de estudio, de deporte y de recreación por fuera del espacio universitario. Si bien no es posible generalizar, porque existen matices entre los estudiantes y algunos prefieren realizar actividades por fuera del campus, otros —por lo general los becados— aprovechan todas las posibilidades que allí se les ofrecen. En este capítulo me propongo comprender los momentos de esta jornada, es decir, su organización específica de tiempos, ritmos, ciclos e intervalos.

Según el momento del día y de la semana, los estudiantes repiten de manera cíclica ciertas actividades y, en algunos casos, realizan otras diferentes según la variada propuesta que se les presenta. Desde un punto de vista analítico, divido la jornada según el tiempo dedicado al estudio y a la adquisición de conocimientos académicos, por un lado, y el tiempo dedicado al ocio, a la recreación, al deporte y a la sociabilidad, por otro. Si bien es cierto que en algunas instancias de la vida universitaria se entremezclan ambas dimensiones, en general prima una de ellas.

Así como la dimensión temporal es relevante para entender la experiencia de los estudiantes de esta universidad, también los diferentes espacios del campus cobran sentido por la significación que le asignan los jóvenes. En su trabajo etnográfico, Low (2014: 35) propone un proceso dialógico compuesto por la producción social del espacio y la construcción social de éste, para explicar cómo la cultura se “espacializa”.

En ese análisis, la producción social del espacio incluye todos estos factores —social, económico, ideológico y tecnológico—, ellos resultan o buscan resultar en la creación física del contexto material. La construcción social, por otro lado, se refiere a las transformaciones espaciales a través de las interacciones sociales de la

gente, conversaciones, recuerdos, sentimientos, figuraciones y el uso o —ausencia— en lugares, escenarios y acciones que expresan significados particulares. (Low, 2014: 35; traducción propia)

Esta autora, mediante la personificación del análisis espacial, plantea la premisa teórica de que los individuos actúan como “campos móviles espacio-temporales” y destaca la importancia de la movilidad del cuerpo y la movilidad creadora de localidad y translocalidad (Low, 2014: 36).

En los dos capítulos dedicados a la jornada (6 y 7) busco mostrar las interacciones sociales, los significados, los sentimientos y las emociones que se expresan en el campus. De hecho, como ya se explicó, la modalidad de cursada es “intensiva”: permanecen en el campus desde las 9:00 hasta las 17:30 hs, de lunes a viernes, con un corte para el almuerzo de 12:00 a 14:00 hs, aunque a veces puede variar según las materias que cursen. Esto conlleva una importante dedicación semanal al estudio y a las actividades universitarias. Suelen cursarse cuatro materias por semestre. Uno de los jóvenes que cursó la carrera de Economía, me contó cómo se distribuye el tiempo:

Hay un módulo que empieza a las 9:00 y termina a las 10:40 (de 1 hora y 40). Dos módulos a la mañana y dos módulos a la tarde, y hay básicamente entre ellos un recreo de 10 minutos. Y entre los de la mañana y la tarde hay una hora y media para comer, que solía ser una hora y lo extendieron hasta las 14:00.

En este capítulo narro, en primer lugar, cómo se distribuyen los distintos edificios en el campus, lo que permitirá comprender en qué lugares se desarrolla la jornada o los distintos momentos de ésta. En segundo lugar, abordo lo que sucede durante las clases, sobre todo en la mañana, denominadas “magistrales”, de carácter más bien teórico. En tercer lugar, analizo el tiempo en la biblioteca, que para muchos ocupa un porcentaje importante de su estadia en el campus, en especial durante “los baches” —expresión nativa para referirse al tiempo entre la cursada de una materia y otra, o entre la clase magistral y la tutorial, que suceden por la tarde y son eminentemente prácticas. Por último, describo una actividad que se realiza regularmente todos los años en el “cubo” —denominado así por los estudiantes y otras personas de la universidad— y que es el salón de usos múltiples.

1. Paseo por el campus

Figura 1: Croquis del campus



Fuente: Elaboración propia a partir de las notas de campo y la observación.

Al llegar al campus¹⁷⁰ de la Universidad de San Andrés por primera vez en marzo de 2012 e ingresar al predio por la entrada secundaria, como ya describí en la introducción, me encontré con un edificio de seguridad, los molinetes donde los estudiantes tienen que pasar su tarjeta para registrarse y un acceso para autos u otros vehículos. Las medidas de seguridad fueron extremándose desde que comencé el trabajo de campo. Una vez que pasé el control, me encontré a mano izquierda y al frente con los estacionamientos al aire libre de los autos de los profesores y personal de la universidad, según refieren los carteles que allí se encuentran.

El campus está pensado para movilizarse de a pie, a través de senderos peatonales que vinculan los distintos edificios. Estos senderos están casi desiertos en el horario de cursada y se llenan de grupos de estudiantes en los recreos y en los cambios de turnos (mañana y tarde). En verano se encuentran más transitados, mientras que en invierno las aglomeraciones de estudiantes se dan más en los pasillos internos o en la cafetería. La circularidad de los senderos no determina direcciones predeterminadas,

¹⁷⁰ A partir de 1990, se han construido varios campus universitarios, tanto de universidades privadas como públicas, en distintos lugares del AMBA y del Conurbano bonaerense. Estos campus aluden al modelo de universidad norteamericana, aislada del contexto urbano, que genera un espacio silencioso, armónico y específicamente destinado a la formación intelectual y académica.

como ocurre en otros espacios públicos, como por ejemplo salidas por derecha y entradas por izquierda. Lo que suele ocurrir es que cuando los caminantes son muchos se salgan del sendero y atraviesen el círculo de césped. La amplitud del espacio impide los amontonamientos.

El primer edificio a la izquierda es de ladrillos a la vista, tiene dos pisos y corresponde a la biblioteca y hemeroteca de la universidad, que fue inaugurada en 1999. Cuenta con dos entradas por escalera hacia el primer piso a ambos extremos del edificio y, en el medio, unas grandes puertas de vidrio. Cuando llegué a esas puertas me encontré con un hall de entrada y de ahí, a mano izquierda, con la oficina de la recepción (ver figura 1: 8), donde me recibió una secretaria sentada en un escritorio, quien me dio información sobre los distintos lugares de la universidad, sobre las carreras de grado y posgrado. Además, en ese pasillo hay un mueble de madera con todos los folletos sobre la universidad: las distintas carreras de grado y posgrado, revistas publicadas por la universidad, información sobre las muestras de arte y sobre los deportes que se realizan en el campus.

Como ya expliqué, también hay una cartelera que detalla el proceso de ingreso, las distintas posibilidades de becas y financiamiento, los deportes y actividades extracurriculares, e incluso hay algunas fotos de becados que cuentan su experiencia. En ese edificio, en la planta baja, también se encuentran distintas oficinas administrativas, aulas de posgrado, un oratorio, una sala de reuniones, una sala de computación con unas treinta computadoras de escritorio y una sala de usos múltiples con forma cúbica, que con el tiempo comencé a frecuentar porque allí se organizan varias actividades. En ese salón hay una escalera hacia la biblioteca y la hemeroteca (ver figura 1: 9).

Al subir por las escaleras llegué a la biblioteca —que describo en detalle más adelante—. Al salir de la biblioteca, luego de bajar la escalera, llegué a un camino de cemento que me llevó al círculo de césped (ver figura 1: 6). Resulta importante señalar que la universidad lo denomina *quad*, que en inglés significa patio interior; mientras que los estudiantes lo llaman el “círculo”, nunca los escuché nombrarlo como *quad*. Si bien la universidad utiliza un término en inglés, los estudiantes no se han apropiado de él, sino que le han dado su propia denominación, a pesar de que en las conversaciones de los jóvenes es bastante frecuente escuchar palabras en inglés. En este lugar generalmente se recuestan a descansar, conversar o realizar las prácticas de arquería un día a la semana. En esa zona, es usual ver jóvenes tomando sol o charlando, entre el

canto de los teros. Como ya mencioné, durante los festejos de los 25 años de la universidad, en el 2014 se plantaron cuatro árboles en el círculo de césped. Hasta ese momento no había árboles allí. El valor simbólico de estos brotes radica en que provienen de la primera colonia de escoceses que se fundó en Monte Grande en el siglo XIX.

Caminando por el sendero de cemento que rodea al círculo vi una especie de lago con varias totoras y plantas acuáticas, también conocidas como nenúfares. Pude ver algunos peces pequeños. Frente al círculo se encuentra la cafetería (ver Figura 1: 4), que describo en detalle en el siguiente capítulo. Una característica particular de esta universidad es que cada edificio lleva el nombre y el apellido del donante gracias al cual se concretó¹⁷¹, práctica que se repite en las distintas aulas. Estos apellidos tienen una significación simbólica relevante ya que representan en su mayoría a los sectores denominados como “familias tradicionales” de la Argentina (Gessaghi, 2016)¹⁷² o clases altas, tema que abordé en el capítulo 4. Esta tradición es tomada del modelo anglosajón que le otorga una importancia crucial a la filantropía para el funcionamiento y mantenimiento de los *colleges* o universidades¹⁷³, tal como lo señala Zelizer (2011: 43) como otra forma de marcado del dinero. He oído a varios jóvenes decir: “vamos a la Agardy” (en alusión al Aula que lleva el apellido de Zslot Agardy, uno de los miembros fundadores) o “nos vemos en Hirsch” (en referencia a uno de los edificios que lleva el nombre de Mario Hirsch, ex dueño de Bunge & Born. Es decir, que esto muestra, en las formas de nombrar, la apropiación por parte de los estudiantes de esos apellidos, que a veces puede dar como resultado un uso no previsto en relación con el proyecto inicial.

¹⁷¹ Entre ellos se encuentra el edificio “Alfredo Fortabat, Amalia Lacroze de Fortabat”. Según Castellani (2016.: 71 y 72), la señora Fortabat fue una de las tres mujeres presidentas de los 131 individuos que ocuparon las posiciones más altas del poder en empresas en la década del 90. Estuvo al frente de la empresa Loma Negra y accedió al puesto al heredarlo por la relación familiar con el presidente anterior, su marido Alfredo Fortabat. Ambos forman parte de la elite económica argentina (Castellani, 2016). También la universidad recibe donaciones de grupos económicos, que son de propiedad familiar, el presidente suele ser un fundador o un descendiente, por ejemplo: Bemberg, Loma Negra, Ledesma, entre otros.

¹⁷² En la Guía Azul, especie de guía social de familias tradicionales o de la clase alta de la Argentina, se encuentran varios de los apellidos que aparecen en los distintos edificios y aulas del campus. Para profundizar sobre la Guía Azul, véase Gessaghi (2016).

¹⁷³ Para profundizar sobre este tema, véase Abélès (2002), quien en su trabajo sobre los nuevos ricos del Silicon Valley refiere a la práctica de la filantropía en Estados Unidos.

Imagen 3: Vista del lago, el círculo y tres de los edificios

Fuente: foto de la autora

Imagen 4: Vista desde uno de los extremos del círculo

Fuente: foto de la autora

Desde la confitería pueden verse tres edificios (Figura 1: 1, 2 y 3), todos de dos pisos. Luego me enteré que fueron los primeros en construirse y tienen la apariencia más antigua, ya que sus ladrillos a la vista y paredes parecen más gastados. Leyendo sobre la historia de la universidad (Arntsen, 2010), supe que su fisonomía está inspirada en el campus de la Universidad de Harvard de Estados Unidos (en particular, la

Harvard Business School). Uno de los arquitectos viajó especialmente a aquella universidad para conocer el campus y tratar de construir edificios “austeros” similares.

En el edificio A, en la planta baja, al ingresar en el pasillo observé varias carteleras. La primera tiene colgadas imágenes del *merchandising* de la universidad (gorras, vasos, paraguas, lapiceras, etc.). La segunda muestra información sobre las distintas convocatorias para pasantías de trabajo y también posee información sobre los graduados de la universidad: se expone el nombre, la promoción de graduación, los nuevos trabajos que desempeñan y su trayectoria laboral previa, información sobre los libros que han escrito o las publicaciones que han realizado en diarios nacionales o internacionales. La tercera ofrece información sobre distintas carreras, notas y artículos de diarios referidos a estos temas. En este edificio hay varias aulas con proyectores y pantallas. Algunas de ellas son para unos 60 estudiantes y tienen la forma de anfiteatro; mientras que otras son más pequeñas y se destinan a las “clases tutoriales”, como las denominan los propios estudiantes, en las que participan pocos de ellos. Siguiendo por el pasillo, llegué a otro sector del edificio de forma rectangular donde, hacia la izquierda, se encuentra el baño de mujeres, y también hay dos máquinas expendedoras de bebidas (café, chocolate, leche, etc.), regentadas por el centro de estudiantes.

Al lado hay una sala de estar para los estudiantes, “el salón del centro de estudiantes”, espacio que desarrollo en el siguiente capítulo. Hacia la derecha, se encuentra el baño de varones y dos oficinas administrativas. En los costados de este sector, cerca de las puertas que salen al patio central, hay dos carteleras. Del lado derecho, información sobre charlas con graduados de distintas carreras y posibilidades de pasantías. Del lado izquierdo, información sobre los eventos que organiza el departamento de Derecho. En el corredor que le sigue hay un *dispenser* de agua gratuito, dos aulas pequeñas y una mucho más grande, donde generalmente se realizan las charlas y conferencias.

Al llegar al primer piso, subiendo por la escalera, está la oficina de deportes, la fotocopidora y la librería, el aula de arte y coro, en el medio, y hacia los dos extremos del corredor, otras aulas para el dictado de clases “magistrales”, como las denominan ellos, es decir, teóricas. En el aula de arte vi colgados varios trabajos de distintas técnicas. Además, hay un piano que, según me enteré luego, es utilizado por el profesor de coro para ensayar. También hay varios atriles para pintar.

Imagen 5: Edificio A de costado y vista del patio central

Fuente: foto de la autora

En el edificio B, al que se accede por el patio central, hay un hall principal bastante amplio con una cartelera que ofrece información sobre la carrera de Derecho; un aula hacia la izquierda y luego un corredor hacia la derecha con varias aulas más y baños. Estas aulas las usan tanto para grado como para posgrado. En la planta baja del edificio C, al que también se accede por el patio central, hay oficinas de los posgrados y más aulas. En el primer piso, están las oficinas individuales de los profesores. En estos edificios, más allá de tener acceso por escaleras, también hay ascensor.

Cuando comencé el trabajo de campo, el edificio de Educación (ver Figura 1: 14, 15 y 16) no existía. A partir de principios de 2013, cuando uno apenas ingresa al campus se encuentra con este edificio nuevo ubicado a la derecha. Fui testigo del avance de la obra, de su construcción y de su finalización, que por cierto fue bastante rápido, en menos de un año. Este edificio tiene una fisonomía más moderna que el resto. Posee también dos pisos; en la planta baja hay algunas aulas, en el primer piso hay varias oficinas administrativas y de profesores, algunas cerradas y otras separadas por estructuras abiertas. Allí se encuentra la oficina de graduados. Tienen además una pequeña cocina para el personal. En ese edificio también se construyó en la planta baja, en el extremo derecho que da al círculo de césped, un salón multimedia para la carrera de Comunicación y un anfiteatro al aire libre. En uno de los laterales del nuevo edificio se encuentra colocada una escultura de hierro que fue realizada para la inauguración.

En esta descripción espacial del campus se observan ciertas características similares a otros campus universitarios de Latinoamérica. Un estudio comparativo de diferentes campus de universidades de gestión pública y privada de Chile, desde el punto de vista urbanístico y arquitectónico, señala en uno de los casos analizados que se margina hacia sus bordes las circulaciones vehiculares, dando preferencia al tráfico peatonal y al concepto de universidad-parque. “Sus edificios se ubican sobre amplias áreas verdes, que aseguran el asoleamiento y la ventilación de sus espacios, así como el solaz y esparcimiento de sus parques” (Fuentes Hernández, 2007: 136). En Chile se puede constatar que en la mayoría de los diseños de campus desarrollados durante la década de los 60 se compartió el mismo criterio de distribución funcional, espacial y simbólica. Esto es, la disposición de cuerpos en grandes extensiones de terreno separados prolijamente según su función, y la ubicación de un espacio central de reunión colectiva como base de la vida universitaria. Esta última cuestión fue un esquema que resolvía la analogía entre la ciudad tradicional chilena y la ciudad universitaria en torno al uso y significación del espacio urbano como lugar central de encuentro colectivo (Fuentes Hernández, 2007: 143-144).

Por otra parte, Ester Buffa y Geslon de Almeida Pinto (2016) analizan el modelo de campus adoptado por las universidades brasileras. Para ello comienzan con una revisión histórica desde el surgimiento de las primeras universidades europeas hasta el modelo de campus universitario norteamericano. En cuanto al modelo norteamericano, sostienen que las instituciones de educación superior —*colleges* y universidades— desarrollaron características propias al construir no solo aulas y otros espacios académicos, sino también dormitorios, comedores y otros espacios recreativos. También innovaron en la localización de los campus en los límites de las ciudades o en zonas rurales, rompiendo con la tradición europea. La noción romántica de la cercanía a la naturaleza llevó a que ante la falta de tierras en determinadas ciudades norteamericanas se simulen de alguna forma, con mucho verde, un río o un lago, un espacio rural (Buffa & Almeida Pintos, 2016: 815). Este proyecto de campus, diferente de la propuesta europea y sobre todo inglesa, proponía un territorio extenso y cerrado, lejos de la ciudad y pensado con el objetivo de favorecer una formación integral del estudiante, que poseía reglas, costumbres y leyes propias (Buffa & Almeida Pintos, 2016: 816). El campus fue concebido como lugar destinado a la formación de dirigentes, a la investigación y a la producción científica.

Según estos autores, a partir de los años sesenta comienza a utilizarse en Brasil la noción de “campus” universitarios y se deja de utilizar la de “ciudad universitaria”. El campus es entendido como un dispositivo espacial, que constituye un modo de funcionamiento de las relaciones humanas. Los campus brasileros optaron por un modelo arquitectónico y urbanístico modernista¹⁷⁴ y racionalista, alejado de las ciudades. Estos campus cumplen con cuatro funciones principales: lo administrativo (refectorio, biblioteca, ayuntamiento), el sector académico (facultades, centros, institutos y sus departamentos, predios con aulas de uso común), el sector de dormitorios (para profesores y estudiantes) y el sector de deportes y recreación. Buffa y Almeida Pintos (2016) entre las críticas a este modelo señalan que el mantenimiento, el equipamiento, las reparaciones necesarias implican un alto costo que el gobierno brasiler no siempre puede afrontar. A su vez, plantean otras críticas al modelo de campus, sobre todo la “segregación interna y externa, física y social” (p. 829). Una segregación social, que no es sólo física, sino también simbólica.

En la Argentina los campus de gestión privada surgen desde la década del noventa, aunque también los hay de gestión pública¹⁷⁵. Un conjunto de estas instituciones de gestión privada modeló su organización y su presentación pública, a partir del prestigio del modelo norteamericano de universidad (Plotkin, 2006). A su vez, se caracterizan por la recreación de una infraestructura verde y de prácticas deportivas que se asemejan a las universidades norteamericanas: “El verde country residencial se extiende también al verde del campus que ofrecen estas instituciones” (Fuentes, 2015: 217).

En los campus tanto de la Argentina como de otros países existe una concurrencia de factores contrapuestos: “apertura hacia el medio de la acción universitaria, y segregación física del campus en el enclave urbano” (Behm, 1969, citado en Fuentes Hernández, 2007: 129). Estos factores influyen en la planificación universitaria y, en consecuencia, tienen efectos sobre la sociología de la universidad que se desea promover: “El campus surge como expresión física de la universidad, como

¹⁷⁴ El modernismo, movimiento urbanístico y arquitectónico, critica el carácter monumental de la arquitectura de las bellas artes, el estilo imponente y el exceso de adornos. Propone residencias compactas, más económicas, lisas, sin adornos, más funcionales. La Carta de Atenas propone cuatro funciones básicas en las ciudades: Habitación, trabajo, recreación y circulación (Buffa & Almeida Pintos, 2016: 822- 827).

¹⁷⁵ Para profundizar sobre el surgimiento de sedes de universidades, campus y universidades en la zona norte del AMBA tanto de gestión privada como pública véase Fuentes (2015).

instrumento de relación entre ésta y el medio urbano y como ámbito de toda la actividad universitaria” (Behm Rosas, 1969: 1072, citado en Fuentes Hernández, 2007: 128).

Este modelo involucra necesariamente circunstancias de ubicación y determina rasgos espaciales distintivos de su concepción arquitectónica y urbanística (Fuentes Hernández, 2007: 128). A su vez, otras características refieren a que poseen un amplio sistema de seguridad y control y ofrecen diferentes actividades —deportivas, artísticas, de recreación— sin necesidad de moverse de allí. Con respecto a las particularidades de los campus universitarios en la Argentina, existen escasos trabajos que indaguen sobre sus fisonomías o distribución espacial y sus funciones sociales, al ser relativamente nueva su implementación.

Según Fuentes (2015: 99), en su estudio sobre la UCA, “... el campus remite en el imaginario tanto al modelo de universidad norteamericana, aislada del contexto urbano con el destino del grupo intelectual que se dedica a formar y formarse, en un espacio silencioso, armónico y específicamente destinado a ese fin...”. No obstante, este autor plantea que para sus nativos “... es significado como el modelo material de un ideal pedagógico y filosófico: la integración (...) de los saberes, en un mismo espacio; la mayor interacción entre profesores de distintas disciplinas, y la idea de la convivencia cotidiana entre estudiantes y profesores” (Fuentes, 2015: 99).

El campus de la Universidad de San Andrés posee una superficie relativamente menor en relación con otros. No constituye una simple sede, sino que fue pensado e ideado tomando el modelo de los campus de los *colleges* y universidades estadounidenses, con edificios que llevan nombres simbólicos para la institución, separados por zonas parquizadas, y en donde también conviven en su jornada de trabajo estudiantes y profesores. A su vez, en sus entornos tiene lugar una gestión privada de la seguridad. Cabe agregar que los edificios del campus están emplazados en un área rodeada de vegetación y aledaña a un club náutico y al río Luján, lo que le otorga al entorno un paisaje natural distante del ruido y del trajín de la ciudad, apenas interrumpido por el paso del tren de la costa. Esta segregación espacial del campus, típica de este modelo, genera un entorno propicio para permanecer y “habitar” —en términos de De Certeau y otros (2006)— los diferentes espacios que rodean a las aulas, configurando una sociabilidad distintiva: si bien se trata de un espacio aislado y custodiado del exterior, proyecta un ideal de integración a la naturaleza y de convivencia pacífica.

2. El aula

En mi trabajo de campo presencié durante la mañana la cursada de dos materias disímiles entre sí. Por un lado, asistí a varias clases de Economía, del Ciclo de Fundamentos que se cursa en primer año y es común a todas las carreras y, por otro, a las clases de Antropología Cultural, una materia específica de tercer año de la carrera de Comunicación Social. Las dos experiencias tuvieron características particulares en cuanto a la dinámica de la clase, a la interacción de los estudiantes con el profesor, a la disposición en el espacio y a las entradas y a las salidas de los estudiantes.

Economía se cursa en una de las aulas más grandes de la universidad, ubicada en la planta baja del edificio A, ya que concurre un grupo numeroso (unos 60 estudiantes). La fisonomía del aula es de tipo anfiteatro, alfombrada, con un gran ventanal a la izquierda que da hacia unas ligustrinas lindantes con el río. Los escritorios están compuestos por una tabla de melamina rectangular para unos diez estudiantes y por asientos giratorios anclados al piso. En la pared de enfrente, en el medio, hay una pizarra blanca que utiliza el profesor para escribir con marcadores y también es posible bajar una pantalla para usar un proyector. Hay una sola puerta para ingresar, que es de doble hoja de madera y da a una especie de pasillo que desemboca en el aula propiamente dicha. En ese pasillo hay colgados cuadros con fotos de la construcción del campus, de los primeros edificios y de cómo fue evolucionando y creciendo la universidad. La historia y el origen están presentes en el campus.

La clase de Economía puede dividirse en dos momentos. Los primeros minutos son una especie de “informativo”, de actualización de noticias de cualquier tipo. El profesor llega y pregunta quién quiere comentar alguna noticia y, a partir de que alguien levanta la mano, le va haciendo preguntas que procuran darle un cariz económico mediante cuestionar el porqué de los hechos; o si nadie levanta la mano, cosa que sucede con frecuencia, pregunta directamente, tal como me sucedió el primer día que asistí y en el que tuve que participar contando sobre un tema de actualidad. En estos minutos participan varios estudiantes y se presentan unas 5 o 6 noticias. En un segundo momento, el profesor explica brevemente sobre qué versa la clase. Hay mucha participación de los estudiantes y el profesor consulta: “¿Estamos claro?”, “¿preguntas?”.

Por ejemplo, en una de las clases llevó copias para realizar un trabajo sobre la distribución del ingreso en el país. El profesor repartió a cada estudiante un cuadro

dividido en dos en el que cada uno debía escribir a quién le daría y a quién le sacaría ingresos para redistribuir los recursos del Estado. Es decir, a quién o a qué actividades sería razonable cobrar impuestos y a cuáles no. Luego fue pidiendo a los estudiantes que argumentaran respecto a la decisión que habían tomado. Esta actividad, de la que varios participaron, duró unos 40 minutos.

En otra clase el profesor explicó el esquema de toma de decisiones y dijo que ante la necesidad de tomar una decisión se precisa de información, pero no siempre se cuenta con ella. En esta ocasión planteó una situación para llamar la atención de los estudiantes. “Un jefe quiere besar a su secretaria y tiene que tomar la decisión, pero no tiene nada de información”. Pueden plantearse cuatro escenarios, que graficó en el siguiente cuadro en la pizarra:

¿La beso? ¿Le gustará?	SÍ	NO
SÍ	☺	Error tipo 2
NO	Error tipo 1	☹

- 1) Que la bese y le guste. Carita contenta.
- 2) Que la bese y no le guste. Error tipo 1 por acción.
- 3) Que no la bese y sí le guste. Error tipo 2 por omisión.
- 4) Que no la bese y no le guste. Carita triste.

Nadie criticó ni cuestionó abiertamente el ejemplo, a pesar de sus controvertidas connotaciones políticas y de género, el profesor explicó de manera sencilla el proceso decisorio y luego, a lo largo de la clase y en las siguientes, fue preguntando ante cada tema cuál sería el error tipo 1 y el error tipo 2. Cabe recordar que esta materia es introductoria, ya que no todos los que la cursan se dedicarán a la economía y el objetivo es que posean conocimientos básicos y que “aprendan a pensar”. Que estos estudiantes estén siendo formados para ser capaces de tomar decisiones en el futuro se encuentra en sintonía con lo expuesto en el capítulo 1 por uno de los fundadores en cuanto al propósito de formar líderes. Ahora bien, en la formación de estos líderes parecen intervenir una serie de saberes de distintos órdenes: teóricos, experienciales, anecdóticos, ejemplificativos, etc.

Acerca de la disposición en el aula, los jóvenes suelen sentarse en las últimas filas. Esto hace que el profesor insista a que vayan más adelante. Hay una cantidad más

o menos similar de varones y mujeres. En esta clase los estudiantes llevan cuadernos para tomar notas, no vi casi ninguna *notebook*. Tienen sus celulares, pero el profesor es bastante insistente y estricto en que presten atención y les llama la atención si charlan o se distraen con las pantallas.

En cambio, la otra clase a la que asistí tuvo lugar en un aula del mismo edificio, pero del primer piso, también anfiteatro, un poco más pequeña, con ventanales al fondo y a mano izquierda. Al entrar al aula, de mano derecha se encuentra el escritorio del profesor, la pared con una pizarra blanca y la pantalla para el proyector. Hacia adelante están todos los escritorios en anfiteatro, en tres filas con unos cinco escritorios por hilera con dos pasillos a los costados.

La clase de Antropología también se divide en diferentes momentos. En los primeros 20 o 30 minutos, apenas comienza la clase, más allá de los saludos de cortesía y de que el profesor tome asistencia, dos o tres estudiantes están a cargo de comentar un texto que les había sido asignado previamente según el cronograma de la materia. Lo deseable o esperable por el profesor es que todos hubieran leído los textos, pero eso no siempre sucedió. Cada estudiante que tiene un texto asignado hace una breve síntesis de éste, el profesor pregunta y el resto de la clase también; a su vez, toman nota de las ideas principales de lo que expone el compañero. Luego le sigue una segunda parte expositiva del profesor que dura unos 40 minutos y en la que, de igual forma, los estudiantes preguntan e intervienen en forma constante. Me llamó la atención que se dirigen al profesor con su nombre de pila, muy pocas veces escuché que se dirigieran a él como “profesor”, como ocurre en otras universidades privadas.

Otra particularidad es que los estudiantes se levantan y salen a cada rato, a buscar agua, al baño, a hablar por celular. Me llamó la atención el constante entrar y salir del aula; luego le consulté al profesor sobre esto y me dijo que así era la dinámica de su clase, que era común que hicieran eso, que no le molestaba, siempre que no distrajeran al resto. También puede deberse a que, de esta manera, pareciera que acortan la clase, o quizás no les gusta o no les interesa tanto la materia.

Este curso tiene unos 34 estudiantes que son de Comunicación social, de los cuales el 72% son mujeres y el 28%, varones. En cuanto a la disposición en el aula, un grupo de estudiantes mujeres se sientan juntas en la parte central, cada una con sus computadoras, toman notas directamente en ellas, más allá de revisar sus *Facebooks*, *Instagram*, mirar las noticias o chatear con alguien. También sobre el escritorio están

sus celulares o *ifons* de última generación, de vez en cuando los consultan o se escriben con alguien. La mayoría de las *notebooks* o *laptops* son de marca *Mac* de *Apple*, algo evidente por el logo de la manzana. Vi a una sola estudiante tomar apuntes en un cuaderno. El sonido de las teclas es una constante a lo largo de toda la clase. Debajo de los escritorios hay numerosos enchufes para las “*laptops*”¹⁷⁶, como les dicen ellos, o el celular o *ifon*. Los escritorios y las sillas fijas son iguales que en la otra aula. Algunos estudiantes charlan entre sí y distraen al resto. Varias veces, ante lo que está explicando el profesor, lo interrumpen y le hacen preguntas acerca de lo que no entienden o si puede repetir lo que dijo. En otro de los extremos, de mano izquierda, al fondo, algunos varones que se sientan juntos no tienen computadoras, toman sus apuntes en cuadernos oficio.

En una de las clases, una joven tuvo que leer fragmentos del diario personal de Malinowski, que apareció luego de su muerte, sobre sus sentimientos o percepciones en el campo. Al parecer Malinowski escribía dos diarios en paralelo (uno sobre lo que presenciaba y otro personal). Esta estudiante subrayó palabras o fragmentos que le despertaron curiosidad y se los leyó al resto. Marcó: “fastidio, odio, enfado, dolor de cabeza, mareos, días que no hacía nada, momentos donde me sentía colapsado”. Se trataba de sensaciones o estados emocionales por los que atravesó Malinowski en el campo. En esa clase se generó un debate en torno a qué implicaba la objetividad o si lo subjetivo podía contaminar la investigación. Varios participaron dando sus puntos de vista. El profesor estableció una diferencia entre lo *emic* y lo *ethic*: mientras que lo *emic* es el punto de vista nativo, lo *ethic* es la observación desde el punto de vista del investigador. Y ahí estaba yo escuchando y al mismo tiempo tratando de entender por qué los varones se sientan separados de las mujeres, por qué la mayoría en esta materia usan *laptops* para tomar apuntes y en la otra materia no, por qué en Antropología el uso del espacio y de los dispositivos es diferente al de la clase de Economía.

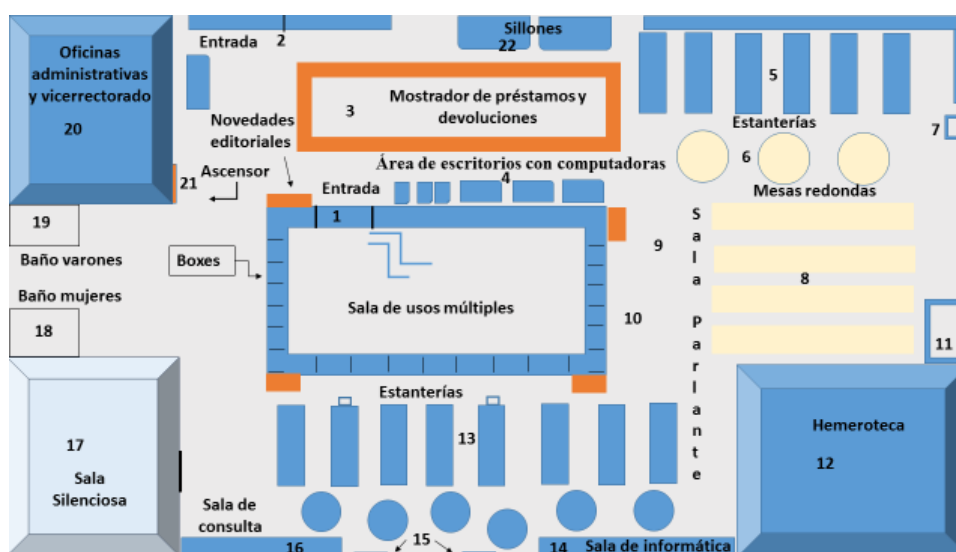
La elección de dos materias de dos tramos diferentes de la propuesta educativa (del Ciclo de Fundamentos y de la carrera en sí) me permitió encontrar diferencias en las clases, que tal vez obedezcan, en parte, a que pertenecen a dos momentos distintos de la trayectoria universitaria: la primera se ubica al comienzo y la segunda ya avanzada la carrera. En este sentido, las prácticas estarían diferenciadas por la tercera dimensión

¹⁷⁶ En algunos casos escuché que se utilizaban la palabra “*notebooks*”, pero muchas veces usaron “*laptops*”.

temporal que plantea Leach (1971), el “envejecimiento” o la maduración de estos jóvenes que, al entrar, se muestran expectantes ante lo nuevo y, con el paso del tiempo, se apropian del espacio y modifican su posición, e incluso su cuerpo, frente al aprendizaje. En estas clases detecté una activa interacción entre profesores y estudiantes. Pude observar una alta participación de los jóvenes ya sea respondiendo, preguntando, exponiendo o interviniendo en debates con su opinión, obviamente con matices en cada materia.

3. La biblioteca

Figura 2: Croquis de la biblioteca



Referencias

- | | |
|--|--|
| 1 - Entrada por escalera desde el cubo | 12 - Hemeroteca |
| 2 - Entrada desde afuera | 13 - Estanterías con libros |
| 3 - Mostrador de préstamos y devoluciones | 14 - Sala de informática (soporte técnico) |
| 4 - Área de escritorios con computadoras para consulta | 15 - Oficinas de profesores |
| 5 - Área estanterías de tesis y libros | 16 - Sala de consulta |
| 6 - Área de Mesas redondas | 17 - Sala silenciosa |
| 7 - Fotocopiadora | 18 - Baño Mujeres |
| 8 - Escritorios rectangulares | 19 - Baño Varones |
| 9 - Sala parlante | 20 - Oficinas administrativas y vicerrectorado |
| 10 - Boxes | 21 - Ascensor |
| 11 - Sala de reuniones | 22 - Sillones |

Para entender el espacio de la biblioteca, es necesario hacer una breve descripción. Se trata de un sector luminoso porque tiene ventanales que dan al exterior. Desde allí se observan todos los edificios del campus. El piso es alfombrado y tiene un sistema de refrigeración y calefacción eficiente. El lugar de atención al público consta de un amplio mostrador de madera con dos computadoras donde se registran los préstamos y las devoluciones. Al interior de ese mostrador hay varias estanterías con libros de uso habitual y otro material para las distintas materias. A uno de los costados del mostrador, también hay unos sillones de doble cuerpo que los estudiantes utilizan a veces para descansar o sentarse a leer. Hacia la izquierda, hay dos escritorios para leer o trabajar y, luego, una puerta de vidrio vaivén que es la otra entrada de la biblioteca, que conduce a una escalera de ladrillos a la vista desde donde se puede observar el resto del campus.

A la derecha de la puerta de entrada —que posee sensores para detectar el código de los libros—, a la que se accede por el “cubo” mediante escalera, hay tres computadoras encastradas en unos muebles de madera y computadoras de escritorio para sentarte; en ambas hay papeles para anotar y lapiceras, mientras que a la izquierda de la puerta, una estantería con novedades editoriales. Pasando los escritorios con las computadoras de consulta, se encuentra una fila de estanterías con las tesis de grado y de maestría de las carreras de la universidad, y luego otras estanterías con volúmenes sobre historia universal y otras disciplinas. En ese sector suele haber varias mesas redondas con sillas ocupadas por estudiantes con sus *notebooks*, apuntes, marcadores, botellas de agua y otros elementos de librería. Además, cuentan con atriles de madera que, en la mayoría de los casos, tienen el nombre y apellido de su donante. Bordeando el rincón derecho de la biblioteca se hallan escritorios encastrados para sentarse a leer y estudiar; generalmente ahí es más silencioso y, a su vez, se puede también allí apreciar la vista de todo el campus.

Luego hay otros escritorios rectangulares en hilera que permiten que varias personas se sienten a consultar libros, con sillas de ambos lados. En el medio de la biblioteca, una estructura encastrada a la pared posee seis escritorios individuales por lado, con luz propia, donde los estudiantes pueden enchufar sus computadoras para trabajar; ellos los denominan “*boxes*”. En ellos se pueden sentar para trabajar de a dos. Hacia la izquierda se encuentra la hemeroteca, a la que se accede por una puerta de vidrio que es parte de una estructura completa. Desde afuera se pueden ver varias

estanterías con revistas y hay unas cuatro computadoras para atención al público y para ingreso de materiales. En este sector hay unas mesas redondas y sillas para sentarse a leer. En el sector de la biblioteca, hacia la derecha, se encuentran unas ocho estanterías con libros. Detrás de las estanterías de libros, más mesas redondas de madera con sillas para leer o trabajar en grupo. Hacia el fondo hay una oficina vidriada con computadoras que intuyo —aunque no tiene un cartel distintivo— es el sector de computación, y luego dos oficinas de profesores que tienen sus respectivos carteles con nombre y apellido. Más hacia la derecha, dos aulas de consultas que pueden utilizar profesores y estudiantes, y luego continúa la biblioteca silenciosa, que es un sector bastante amplio; posee varios escritorios de madera con sillas y un ventanal que da al río y al muelle, donde es común ver veleros amarrados o lanchas.

Cuando llegué a la biblioteca a media mañana, vi a varios estudiantes leyendo, resumiendo, haciendo trabajos en grupo y consultando libros. Muchos suelen ir un rato antes de cursar para leer o terminar algún trabajo solos o en equipo y aprovechan los “baches” entre materia y materia para adelantar algunas de las actividades que tengan pendientes. La mayoría coloca sus “laptops”, así las llaman ellos, o *notebooks* en los distintos escritorios de la biblioteca, pueden estar mirando sus *Facebooks*, *Instagram* o sus mails; a su vez, tienen siempre con ellos sus celulares o *Ifons* que consultan a cada rato o con los cuales contestan mensajes¹⁷⁷. También llevan resaltadores de colores, lapiceras o lápices para ir resumiendo sus apuntes, que en general consisten en gruesos anillados de fotocopias, aunque también consultan y leen libros. Mientras buscaba unos libros, observé la dinámica de este espacio.

Dos jóvenes estudian hace más de dos horas; uno de ellos se va con otros tres que lo vinieron a buscar para comer. Saca de su mochila la vianda que trajo de su casa en un recipiente plástico. Se va y deja todo desplegado sobre la mesa redonda de la biblioteca (*laptop*, apuntes, mochila). Esta práctica me resultó extraña, quizá porque estoy acostumbrada a circular por otro tipo de espacios públicos donde el cuidado de las pertenencias es la norma. ¿No hay robos o hurtos en esta universidad? ¿Por qué los estudiantes dejan sus objetos personales sin preocupación alguna? A lo largo del trabajo de campo entendí que esta sensación de seguridad se corresponde con una espacialidad controlada y vigilada por cámaras y un estricto sistema de seguridad. La mayoría deja

¹⁷⁷ Desde el 2012 al 2016 los modelos de celulares y las marcas fueron cambiando. En 2012 la mayoría tenía *BlackBerry*, luego los fueron cambiando por *Smarth phones*, *Ifons*, de diferentes marcas.

sus pertenencias sobre las mesas, *boxes* o en el espacio que estén utilizando; se levantan, salen y al rato vuelven. Las primeras veces que fui a la biblioteca esto me llamó la atención, pero luego entendí que se sentían seguros. De hecho, uno de los estudiantes con el que estaba conversando en la biblioteca me dijo: “no hace falta que te lleves todo cada vez que vas al baño o a buscar otro libro o a comer, acá no pasa nada”. Si bien he escuchado de algún que otro robo a lo largo de mi trabajo de campo, no es lo habitual. Esto podría asociarse con el “efecto burbuja”: una de las formas de la autonomía de las instituciones o con que se trata de una comunidad pequeña y, por ende, cada uno tiene en ella una reputación que cuidar.

Una joven, sentada en la misma mesa, sigue resumiendo, tiene libros, apuntes, resaltadores, lapiceras. También tiene un *Blackberry* al lado. Otros estudiantes están con los *Facebooks* abiertos en sus *notebooks*. Un joven se acerca a una compañera y le pregunta: “¿Viniste el jueves? Por favor, quiero los apuntes, falté los dos últimos jueves”. En otra mesa hay varios estudiantes sentados haciendo ejercicios de matemáticas, y uno le explica a otro sobre integrales. En otra, están preparando una exposición para comunicación. Otros cuatro jóvenes dicen que tienen “parcialito”, dicen que no saben si ir o faltar. Uno dice: “no tengo idea”. Levantan, guardan sus cosas y se van.

En las mesas redondas en las que se puede hablar (“parlantes”), generalmente se sientan en grupo. Hay muchos que resuelven ejercicios de matemáticas con calculadoras científicas. También conversan sobre los exámenes y las preocupaciones que tienen en torno a los “parcialitos”, trabajos que tienen que entregar, lecturas, viajes y salidas. Un grupo de mujeres habla sobre un trabajo para literatura. Una le dice a otra: “Te odio, boluda¹⁷⁸, vas re avanzada. No puedo, me da mucha paja¹⁷⁹”. La otra le dice: “puse, tipo, introducción e hipótesis”. La otra dice: “Yo no puse ni un renglón”. La otra joven le dice: “Voy a poner a Kant, Nietzsche, entre otros”. Otra de las jóvenes le dice al resto: “me voy a la sala silenciosa, no me puedo concentrar”.

En una de las mesas redondas que están por detrás de los estantes de libros, escucho a dos varones hablar sobre sus vacaciones. Uno dice: “yo me voy con mi

¹⁷⁸ Expresión vocativa utilizada con frecuencia por los jóvenes.

¹⁷⁹ Significa que no tiene ganas de hacerlo, que le da pereza.

familia a Estados Unidos (Los Ángeles, San Francisco y otros lugares). Me voy el 22. Después nada”. El otro le dice: “yo me voy la segunda quincena”.

También es común que salgan a almorzar y luego continúen con lo que estaban haciendo en la biblioteca. Por ende, pasan allí bastante tiempo: es un lugar de encuentro, de sociabilidad, de charla, de compartir conocimientos. Si se recuerda el mensaje de uno de los fundadores acerca de la necesidad de dos espacios claves (la cafetería y la biblioteca; el primero para el esparcimiento y el segundo para el estudio y la discusión de ideas), en la práctica la biblioteca parecería aunar estas dos dimensiones.

Un joven de Capital, que recibe beca y estudia para contador, me dijo: “La biblioteca es lo que más se usa porque generalmente tenemos baches entre materia y materia, entonces tenés que aprovechar para leer, para estudiar y, si no, estás con los chicos charlando”. Otra estudiante de Olivos, que recibe beca y estudia Economía, me contó sobre los distintos lugares de la biblioteca que pueden aprovechar; de hecho, conversamos sentadas allí, en una de las mesas redondas, en el sector parlante:

Vengo mucho a la biblioteca, además tenés diferentes salas, allá hay una sala donde es la sala silenciosa, no vuela una mosca, entonces según el día, según lo que estás haciendo, podés elegir. Podés elegir estar acá [las mesas redondas] o allá en los *boxes*. Es como el lugar perfecto para trabajar, podés elegir. Bueno, si podés pasá por la sala silenciosa, es espectacular, tenés alrededor todos paneles así en vidrio y verde [con énfasis], entonces dejás así y es, tipo, te vas, es muy bueno, descansa mucho la vista. Además, tenés otra ventaja: al estar apartada, no tenés ruido, no tenés embotellamiento, estás acá y es buenísimo.

El tiempo transcurrido en este espacio supera al transcurrido en otros ámbitos de la universidad, al menos durante las semanas de parciales. Sin dudas, pasan allí más tiempo que en la cafetería. Esto revela una apropiación plena del espacio, no sólo como lugar de estudio, de ayuda mutua, sino también de sociabilidad. Aquí el planteo de Rockwell (2005: 22), quien retoma a Chartier, ayuda a pensar la apropiación “como un proceso histórico de carácter múltiple, relacional, transformativo y arraigado en las luchas sociales”. En este sentido, los estudiantes le asignan un matiz múltiple a este proceso ya que no sólo estudian sino que conversan de diversos temas, comparten miedos, angustias, alegrías, experiencias y conocimientos. Asimismo, interactúan y logran estrechar vínculos y se van transformando mutuamente.

La posibilidad de que un sector sea parlante, que se pueda conversar de manera tranquila, y otro silencioso —que permita la concentración— da lugar a elegir a donde

sentarse; a su vez, que sea un lugar luminoso estimula a quedarse allí¹⁸⁰. Este espacio común que sienten como propio tiene un correlato con lo planteado por Blanco (2014) en el caso de la Facultad de Exactas y con una experiencia estudiantil institucionalizada.

Tanto Carli (2008 y 2012) como Blanco (2014) hacen referencia a los espacios y a la experiencia universitaria en distintas facultades de la UBA. Carli sostiene que una de las particularidades de la espacialidad universitaria reside en ser objeto de diferentes procesos de apropiación subjetiva por parte de los estudiantes que lo transforman en “un lugar valorado y en un escenario de experiencias y tácticas singulares” (Carli, 2008: 108). Blanco (2014: 79), por su parte, plantea que sobre la espacialidad de las facultades se despliegan prácticas y se realizan usos que pueden entrar en tensión con los modos de uso prescritos por la institución. En su estudio, este autor muestra el contraste entre dos facultades de la UBA con características disímiles: una que facilita e invita a la socialización, a estar y a permanecer, como es el caso de la facultad de Ciencias Exactas, y otra que es más bien expulsora y que está diseminada por distintos edificios, como es el caso de Psicología, la cual obliga a buscar otros espacios de encuentro como bares, plazas, entre otros.

En estas dos facultades se producen dos itinerarios estudiantiles diferentes: en la de Exactas se dan “experiencias estudiantiles institucionalizadas”, mientras que en Psicología tienen lugar “experiencias estudiantiles autogestionadas” (Blanco, 2014: 69). Las primeras refieren a actividades configuradas por una política institucional o un programa institucional fuerte; en cambio, las segundas no proceden tanto de una política institucional sino más bien de los pares. Es decir, que aluden al despliegue de “tácticas” en el sentido de De Certeau (2010) para generar tiempos para compartir la vida en común, espacios de encuentro, de participación, entre otros, no facilitados por la institución. La Facultad de Exactas está ubicada en un campus que posee una biblioteca parlante y silenciosa y un comedor central frente al río, espacios comunes y de permanencia, más allá del tiempo de cursada. UdeSA posee algunas semejanzas con esta Facultad en el sentido de que también invita a permanecer y generar espacios comunes, cuya trama es configurada por prescripciones institucionales y también por otros usos que los estudiantes realizan más allá de éstas. Sin embargo, existen

¹⁸⁰ Con el término “espacio propio” Blanco (2014) plantea algo similar sobre el espacio común que poseen los estudiantes de Ciencias Exactas y que es aprovechado por ellos.

diferencias en cuanto a que la biblioteca de la UBA sufre las consecuencias de ser pública: no se puede dejar una *notebook* e irse, faltan vidrios, falta higiene y reparaciones, no andan los ascensores, entre otros tantos problemas.

Según Blanco (2014), en este sentido, “la materialidad del contexto” (Lacapra, 2006: 69, en Blanco, 2014: 75) modula las experiencias estudiantiles. Esto implica que “la vida cotidiana se desenvuelve y adquiere sentido a través de los procesos experienciales vinculados a los testimonios subjetivos como también a las condiciones materiales en las que estos procesos se realizan” (Blanco, 2014: 75). La experiencia de los estudiantes con los que conversé se asemejaría más a la “experiencia estudiantil institucionalizada”, ya que el programa institucional es fuerte y el espacio universitario —en especial, el campus— invita a permanecer y estar en el lugar.

Imagen 6: Vista desde la Biblioteca



Fuente: Foto de la autora

4. El “cubo”

Es un jueves de mañana y en el campus hay poco movimiento afuera de los edificios principales. Hace frío pero está soleado. El día anterior me enteré por la página de la universidad que iba a realizarse una exposición de trabajos de los estudiantes de la materia de Arte en el “cubo” –sala de actividades de usos múltiples–, y que también se iba a presentar el coro de la universidad. El tópico es justamente “Recto, cuadrado,

cúbico”. Con esta actividad, ponen en práctica los conocimientos estéticos adquiridos durante la materia (temáticos, técnicos o conceptuales).

Al llegar al edificio donde se encuentra el “cubo” (Figura 1: 9), observé a los integrantes del coro que se dirigían hacia atrás, por donde iban a entrar, mientras vocalizaban. Dentro, ya estaban todos los trabajos colgados y los estudiantes de la materia de “Introducción a la apreciación artística” —parte del Ciclo de Fundamentos que realizan independientemente de la carrera— estaban comiendo unas empanadas y tomando algo con la profesora. Aprecié una variedad de expresiones artísticas, colores, tramas, relieves, *collages*, entre otros. Todos los años en esta materia la profesora propone un tema nuevo. Este año se abocaron al cubismo. Otro año pude observar la exposición que realizaron también en este espacio en torno a distintos dramaturgos —Henrik Ibsen (1828-1906), Harold Pinter (1930-2008) y Carlos Gorostiza (1920).

Uno de los estudiantes me comentó que ya estaban expuestos los trabajos que cada uno hizo y que la profesora iba a evaluarlos: “Este trabajo representa el 20% de la nota de la materia”, dijo. Tenían que elaborarlos en sus casas. Mientras me contaba que tuvo algunos problemas para terminar de armarlo, me llevó a ver el suyo: “esto es lo mejor que pude hacer”, dijo y se rió, como excusándose. Me contó que había utilizado la fórmula de Fibonacci —matemático italiano del siglo XIII— que forma cubos de distintos tamaños. Luego averigüé que esa fórmula tiene numerosas aplicaciones en ciencias de la computación, matemáticas y teoría de juegos. Mientras uno de los estudiantes me estaba mostrando su trabajo, todos comenzaron a sentarse en el suelo, ya que la presentación del coro estaba por empezar.

Nos sentamos en el piso con las piernas cruzadas, algunos se quedaron parados, pero la mayoría estaba sentada. Todo era informal y relajado. El director se presentó y contó que hacía poco que estaban ensayando. Invitó a todos los que se quisieran sumar: ensayan martes y jueves en el horario del almuerzo. Entre el público había estudiantes y amigos de los que exponían y de los que cantaban. También se acercaron algunos profesores o administrativos. Varios jóvenes filmaban con sus celulares. El repertorio fue bastante ecléctico: una *chanson* francesa del siglo XVI, un canto de guerra boliviano de una tribu, una canción en inglés clásica y otra en inglés de música *pop*. La mayoría eran mujeres; había sólo cuatro varones. En algunas canciones, el profesor tocó la guitarra.

Por el modo de comportarse y en la actitud de los estudiantes que formaban parte del público parecía que estaban acostumbrados a participar de este tipo de actividades. No sé mostraron sorprendidos, sino más bien habituados y animados de poder estar ese rato escuchando la presentación del coro y de la exposición artística. Esto hace pensar en en cierta familiaridad con respecto a este tipo de actividades y gustos, en especial, en aquellos estudiantes que pagan la cuota competa. Sin embargo, en el caso de los que reciben becas, si bien se podría esperar que no estuvieran tan familiarizados, la mayoría con los que conversé toca algún instrumento o participó de una banda o de alguna actividad artística. Quizás la diferencia radique en la posesión de obras de arte, o en las visitas a museos en Europa, o en la asistencia a conciertos u obras de teatro. Aunque este tipo de actividades forman parte de la currícula y tienen una materia obligatoria específica, en general se estimula un gusto por lo artístico y esto es bien recibido por los jóvenes.

En este sentido, considero que esta propuesta educativa contribuye tanto a la formación académica como al desarrollo de otras habilidades y competencias comunicativas, de expresión artística y de relación por parte de los estudiantes que hacen a la internalización de conocimientos culturales y al capital cultural. Si bien el concepto “capital cultural” puede generar controversias, Bourdieu (2000b: 214-215), sostiene que el capital cultural puede existir bajo tres formas: “en *estado incorporado*¹⁸¹, como disposiciones durables del organismo, *en estado objetivado*, como bienes culturales, cuadros, libros (...); y, por último, *en estado institucionalizado*¹⁸², forma de objetivación que debe considerarse por separado porque (...) confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza” (*cursivas del original*).

¹⁸¹ Bourdieu (2000b: 125- 216) entiende que el capital cultural incorporado requiere una *incorporación* y está ligado al cuerpo. Es decir, que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un *costo de tiempo* que debe ser invertido personalmente por el inversor. “La apropiación de capital cultural objetivado (...) depende principalmente del capital cultural incorporado en el conjunto de la familia (...) y [de] todas las formas de transmisión implícita (...). La acumulación inicial comienza desde el origen para los miembros de las familias que poseen un sólido capital cultural. El tiempo de acumulación engloba *la totalidad* del tiempo de socialización” (*cursivas del original*).

¹⁸² Retomando a Bourdieu (2000b: 220), el capital cultural institucionalizado refiere al reconocimiento institucional que se le otorga a un diploma o a un título, lo que permite establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor en dinero de un determinado capital cultural.

Por su parte, Lahire (2008: 37) plantea que en los años sesenta y setenta, por la metáfora del capital cultural, “...fue posible preguntarse cómo se ‘transmite’ ese capital, de generación en generación, cómo se lo hereda, (...) cómo puede devaluarse, reconvertirse (en otras formas de capitales, sobre todo económicos), transformarse (...), por efecto de los cambios registrados en la estructura de los mercados” (p. 37). Sin embargo, Lahire (2008) discute con Bourdieu y otros teóricos de la reproducción lo que se considera o no capital cultural, y sostiene que se genera desigualdad social según el grado de deseabilidad que se le otorga a un objeto o una práctica en cada contexto histórico.

La cuestión de la desigualdad es claramente indisociable de la creencia en la legitimidad de un bien, un saber o una práctica, es decir, indisociable de lo que podríamos llamar el grado de deseabilidad colectiva mantenida a propósito de estos últimos. En efecto, lo que marca la distancia entre una diferencia social y una desigualdad social de acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etcétera, es el hecho de estar, en el segundo caso, ante objetos definidos, colectiva y muy ampliamente, como altamente deseables. (...) Existe desigualdad sólo cuando hay fuerte deseabilidad colectivamente definida. (Lahire, 2008: 47-48)

Lahire (2008) pone en duda que la escuela en todo momento haya desempeñado un lugar central en la reproducción de las relaciones entre clases sociales y de acceso a diversos y variados privilegios. Este autor entiende que “Sólo cuando la cultura escolar se transforma en valor social colectivamente compartido puede instaurarse el discurso sobre las desigualdades sociales de acceso a la escuela” (Lahire, 2008: 49). En este aspecto, señala “...el carácter fundamentalmente histórico (y modificable) de los sentimientos colectivos de alta deseabilidad por tal o cual categoría de bienes, actividades o saberes, obliga al investigador (...) a tomar conciencia de las creencias colectivas que constituyen las condiciones simbólicas de existencia de dichas desigualdades” (Lahire, 2008: 49-50). Es por ello que la tarea del sociólogo consiste en analizar la génesis de tales creencias colectivas, los procesos de legitimación, deslegitimación o relegitimación de los diferentes tipos de bienes, actividades o saberes, y, en definitiva, las luchas por la definición social de “lo que tiene valor” (Lahire, 2008: 50).

En esta misma línea, Méndez (2013), retomando a Elías, refiere a aquellas actividades que se convirtieron en legítimas en determinada institución que es prestigiosa y dadora de prestigio, porque los alumnos aprendieron a evaluarlas de ese modo. En el caso que analizo, el grado de deseabilidad por determinados bienes, en

términos de Lahire (2008), la posibilidad o no de acceder a ellos engendraría desigualdad social. En este sentido, la experiencia de aquellos estudiantes que pagan la cuota y que pueden asistir a conciertos, recitales, o realizar viajes con frecuencia al exterior y visitar o recorrer museos, es decir, acceder a determinados consumos culturales, en relación con el resto genera desigualdad. Si bien cabe agregar que el paso por esta universidad permite a aquellos jóvenes de menos recursos económicos acrecentar su capital cultural, ya sea mediante experiencias y la adquisición de conocimientos o la obtención del título universitario.

A su vez, entiendo la multiplicidad de actividades a la luz de los cambios que viven estos jóvenes al optar por conjugar “consumos omnívoros” (Khan, 2012b; Pasquier, 2005; Peterson, 1992 y Peterson & Kern, 1996). Esto se observa no sólo en las actividades que realizan, sino también, de forma más categórica, en la variedad de canciones que eligió el director para interpretar. En el caso de estos estudiantes de distintos orígenes sociales, esta experiencia es vivida de manera diferente. Para algunos, el arte será algo de todos los días, mientras que para otros será algo novedoso y que irán aprendiendo gracias al paso por esta universidad. La particularidad de la búsqueda de una formación integral como propuesta educativa permite que, por ejemplo, un economista sepa de arte, literatura, ecología y otras disciplinas que, probablemente, en otra universidad no llegaría a estudiar; también, la multivocalidad que define a las personas de clase alta, al menos, en el plano aspiracional.

5. Síntesis del capítulo

Dentro de la jornada universitaria se suceden ciertas actividades meramente académicas, como las clases en las aulas, el tiempo que transcurren en la biblioteca o las actividades artísticas que realizan para las materias de arte y su posterior exposición. En estos tiempos y espacios los estudiantes internalizan conocimientos y aprenden las prácticas del oficio académico. Si bien las diferencias entre aquellos que reciben becas y los que no parecieran ser no tan evidentes a simple vista, en el desarrollo de estas actividades se ponen de manifiesto. En especial, esto se evidencia en la apropiación diferencial del espacio universitario.

Con respecto a la biblioteca, en palabras de uno de los fundadores, se la pensó como un lugar para incorporar conocimientos e investigar; mientras que luego en la cafetería se debatirían esas ideas. Los estudiantes que reciben un alto porcentaje de beca

permanecen muchas horas en la biblioteca investigando, leyendo y haciendo trabajos para las distintas materias. En cambio, los que pagan la cuota completa son más proclives a regresar a sus casas para estudiar, lo que no obsta que también hagan uso de este espacio, sobre todo en los “baches” entre materia y materia.

En cuanto a lo que sucede durante las clases de las materias que observé, aquellos que reciben beca completa tienen un mayor compromiso e involucramiento con el trabajo académico; por un lado, por tener que mantener determinado desempeño para conservar la beca y, por el otro, por un interés personal y cierto “talento” en las materias que cursan. En el caso de los que pagan la cuota completa no se mostraron tan preocupados por mantener una determinada performance. Sobre todo en épocas de exámenes, unos y otros viven la presión de un modo diferente. Según algunos profesores, gracias al esfuerzo y el trabajo arduo de los becados, lo que hace que de alguna manera todos los estudiantes estudien más, se eleva el nivel académico de San Andrés. En este sentido, el “contrapeso necesario” funciona como impulsor de calidad y excelencia, es decir, no como un simple nivelador.

En otro orden, también se muestran comportamientos disímiles entre los estudiantes según el año de cursada. Al comienzo, se los nota más cohibidos, tal como he visto en la materia de Economía, por ejemplo. Si bien es cierto que, al ser una universidad privada y al muchos provenir de colegios privados, el formato escolar no es tan diferente, deben aprender las reglas y las formas de comportarse en el nuevo espacio universitario. Con el correr de los años, parecen haber internalizado el *habitus* de San Andrés: una cierta previsibilidad de tiempos y espacios, un perfil activo en cuanto a capacidad de argumentación, una carga horaria intensiva y algunos recorridos que van dejando huellas en sus subjetividades: del aula a la biblioteca, con sus intervalos verdes y artísticos. Una vez que esta lógica se ha hecho carne en ellos, se los ve circular con mucha más libertad, por ejemplo, salen y entran de las aulas a cada rato, como he visto en las clases de Antropología.

Esta lógica de cierta circulación libre ocurre en un campus que puede asimilarse a la concepción de “espacio segregado”, al encontrarse alejado de la ciudad y por el hecho de que ofrece una gran cantidad de actividades en su interior. El campus está rodeado de muros verdes y de un múltiple dispositivo de seguridad: guardias, molinetes, sistema de cámaras, detectores en la biblioteca, lo cual me ha permitido contextualizar algunas prácticas de confianza de los propios estudiantes. Este modelo espacial remite,

sin dudas, a la segregación y a un estilo de vida particular. Contar con un sistema de vigilancia y seguridad, con el verde y con la tranquilidad que ofrece este emplazamiento configura en parte el estilo de vida de estos jóvenes: en apariencia, cómodos, seguros y a gusto.

Ahora bien, en sus relatos esta segregación sólo aparece en alusiones a la distancia del predio en relación con la Capital, pero no en referencia a los muros que, además, no se ven como tales, dado que se encuentran rodeados por vegetación. Por sobre la segregación, parecería primar una idea de integración asociada a la apropiación, es decir, una fuerte integración interna subjetivada. En definitiva, la disposición de tiempos, actividades y espacios configura un perfil distintivo de estudiante cuya experiencia es intensiva e integral.

En las actividades que se desarrollaron en el “cubo” se pusieron de manifiesto la combinación de actividades artísticas, competencias y habilidades comunicativas que conllevan la incorporación de conocimientos y de capital cultural y hacen a la formación integral y al perfil del estudiante de San Andrés. Los jóvenes llevan a cabo “consumos omnívoros” tanto a través de la música y las canciones que interpretó el coro como a las variadas prácticas referidas en las conversaciones que mantuve con ellos. Ahora bien, según Lahire (2008: 35), la desigualdad en relación con el capital cultural puede entenderse en términos de “...la creencia colectiva en la legitimidad (...) de un objeto, un saber o una práctica”, lo que conduce a considerar en cada momento histórico que da acceso a diversos y variados privilegios. Entre los estudiantes que asisten a UdeSA se presentan accesos diferenciales a determinados bienes o prácticas, en especial, en lo atinente a los consumos culturales. Aquellos estudiantes que poseen un alto capital económico familiar son asiduos asistentes a recitales, conciertos, obras de teatro, viajes y visitar a museos, entre otras actividades culturales, mientras que el resto no posee las mismas oportunidades y esto produce desigualdad.

CAPÍTULO 7

LA JORNADA: SOCIABILIDAD, OCIO Y RECREACIÓN

El estudiante es un joven que se aleja más o menos de su familia, que adopta un estilo de vida sometido a una serie de condiciones: el alojamiento, la ciudad donde estudia, la naturaleza de sus recursos, el tipo de sociabilidad que adopta, sus opciones ideológicas y políticas.

François Dubet, “Los estudiantes” (2005: 3)

En este capítulo me enfoco en la sociabilidad, en el ocio y la recreación. En primer lugar, presento el momento del almuerzo en la cafetería y en otros espacios de la universidad. En especial, indago el variado “menú” de actividades que pueden realizar al aire libre o en algún aula particular del campus: desde arquería, tango, pintura o coro, hasta una charla con un referente empresarial, política o cultural. En segundo lugar, describo el salón del centro de estudiantes, los momentos en los que está habitado y las particularidades de este espacio propio de sociabilidad y ocio, que fue presentando variaciones a lo largo del trabajo de campo. Por último, analizo los dormis, que son los lugares en donde viven los estudiantes, en su gran mayoría con becas y que proceden de distintas provincias o del exterior.

Aquí me centro en otros momentos de la jornada que constituyen la sociabilidad estudiantil: el ocio, la recreación, la comensalidad y el albergue. La sociabilidad, para Georg Simmel (2002: 33), refiere al espectro de acciones diarias que, “de manera momentánea o duradera, consciente o inconsciente, evanescente o con consecuencias, nos entrelazan de manera ininterrumpida” y articulan los modos de estar juntos. Maurice Agulhon (2009), por su parte, considera que la sociabilidad es más bien el resultado de relaciones sociales, económicas e históricas objetivas. Entiende que es necesario estudiarla empíricamente, como lo hace en el caso del círculo burgués¹⁸³ en la sociedad francesa del siglo XIX, al analizar la densidad de las asociaciones constituidas. A su vez, desde la historiografía, alienta el estudio de la vida cotidiana, del folklore, de las fiestas, la cultura popular, entre otros acontecimientos.

¹⁸³ El círculo burgués posee tres características: la primera es que surgió de un espacio informal, un grupo de amigos, antes de formalizarse y constituirse en una asociación; la segunda es que tenía un vínculo tenso con las autoridades políticas por oscilar entre lo legal e ilegal; y, por último, vinculaba horizontal e igualitariamente a sus miembros. Estas asociaciones expresaban una sociabilidad igualitaria a la que asistían burgueses, rentistas cultivados y funcionarios extranjeros.

Teniendo en cuenta estas perspectivas teóricas, por “sociabilidad” entiendo determinadas formas de ser con los otros y para los otros, lo que permite comprender qué tipo de recursos familiares y simbólicos se ponen en juego. En el campus la sociabilidad se visualiza en las interacciones sociales entre los estudiantes, las actividades dentro y fuera del aula —deportes, charlas, recreos, participación en iniciativas sociales o momentos de tiempo libre— que manifiestan las formas de habitar el espacio durante la jornada. También está presente en el mirarse unos a otros, juntarse a comer, saludarse, pensar la ropa en función de la evaluación ajena o consultar sobre una materia o un examen.

En el trabajo de Carli (2012: 173), la sociabilidad aparece estrechamente ligada a los pares, ya que las facultades no generan espacios comunes propicios para incentivar el encuentro. Esta autora plantea una “sociabilidad académica” (estudiar, preparar un examen) y un “espacio y tiempo para lo lúdico” (salidas), lo que podría denominarse una sociabilidad del ocio. Blanco (2014), por su parte, en las facultades de Psicología y de Ciencias Exactas y Naturales encontró dos formas diferentes de sociabilidad que denominó, en el primer caso, “la gran ciudad”, en alusión al anonimato y a una menor carga horaria; y en el segundo caso, “consorcio”, en el sentido del reconocimiento entre los pares por permanecer muchas horas cursando y compartiendo espacios comunes. Si bien este autor se centra en las regulaciones sexo-genéricas, considero que su idea de “consorcio” es útil para el caso expuesto en esta tesis porque connota una serie de prácticas similares a las que encuentro en UdeSA, aunque con matices por tratarse de un espacio público en un caso y en un espacio privado en el otro, con todo lo que esto trae aparejado. Para Blanco el espacio y el tiempo que se instituyen en cada facultad difieren: “Las polaridades que organizan los tipos de sociabilidad (...) anonimato/reconocimiento; masividad/familiaridad; espacio otro/ espacio propio/ pueden condensarse (...) en las figuras de la ciudad y el consorcio” (Blanco, 2014: 115-116). Al igual que sucede en Exactas, observo que en la Universidad de San Andrés el espacio se vive como “propio” por parte de los estudiantes.

En referencia al ocio en el “espectro del tiempo libre”, Elias y Dunning (1992) procuran evitar la dicotomía trabajo/ocio, ya que según ellos resulta insuficiente para el análisis sociológico. Plantean una tipología comprehensiva y detallada del tiempo libre. Sostienen que “todas las actividades recreativas son de tiempo libre, pero no todas las actividades de tiempo libre son recreativas” (Elias y Dunning, 1992: 121 y 122).

Utilizan la palabra “espectro” debido a que los diversos tipos de actividades de tiempo libre se matizan unos a otros; con frecuencia se yuxtaponen y funden. Según estos autores, las clases del “espectro del tiempo libre” se distinguen por “el grado de rutinización y des-rutinización” o, en otras palabras, por el distinto equilibrio entre las dos (Elias y Dunning, 1992: 123). De la tipología de Elias y Dunning (1992: 123-125) considero sus tres grandes categorías: “rutinas de tiempo libre”, en referencia a la satisfacción de las necesidades biológicas y rutinas de orden familiar; “actividades intermedias de tiempo libre”, dirigidas a la autorrealización, entre las que se encuentran el trabajo voluntario realizado para otros, el trabajo privado con vistas a progresar o con una finalidad más lúdica; y “actividades recreativas o de ocio”, en tanto actividades sociales, de juego u otras varias como viajar.

Julio Rodríguez Suárez y Esteban Agulló Tomás (1999) analizan las prácticas culturales, de ocio y tiempo libre de un colectivo poblacional específico: los estudiantes de la Universidad de Oviedo. De este trabajo tengo en cuenta su definición de “estilo de vida”, que alude a “un conjunto de patrones que estructuran la organización temporal, el sistema social de relaciones y las pautas de consumo y/o actividades (culturales y de ocio)” (Rodríguez Suárez y Agulló Tomás, 1999: 248). Estos autores concluyen que los universitarios que analizaron conforman un estilo de vida propio y distintivo en relación con otros jóvenes de la misma edad. Tales estudiantes forman parte de un grupo social específico y, aunque no poseen trayectorias sociofamiliares significativamente homogéneas, sí cuentan con un capital formativo determinado (estudios superiores), ofrecido por la institución a la que pertenecen (Universidad), que les posibilita o determina “un cosmos social, personal y diferenciado” (Rodríguez Suárez y Agulló Tomás, 1999: 256).

En cuanto a la “comensalidad”, tema que también abordo en este capítulo, puede ser definida de manera genérica como una forma de actividad ritual pública centrada en el consumo comunitario de alimentos para un propósito social concreto (Dietler, 1996, 2001). La comensalidad incluye una enorme variedad de prácticas que permiten contemplar las motivaciones y los objetivos sociales que puede promover: establecer jerarquías, diferenciación social, prestigio, estatus, entre otras (Sardà, Fatás y Graells, 2010).

En las prácticas de comensalidad los alimentos constituyen el medio de expresión principal y los parámetros de consumo constituyen el lenguaje simbólico a la hora de expresar significados normativos que incorporan una serie de disposiciones

semióticas que suelen actuar como símbolos y metáforas en la mediación de las relaciones sociales. (Sardà, Fatás y Graells, 2010: 9-10)

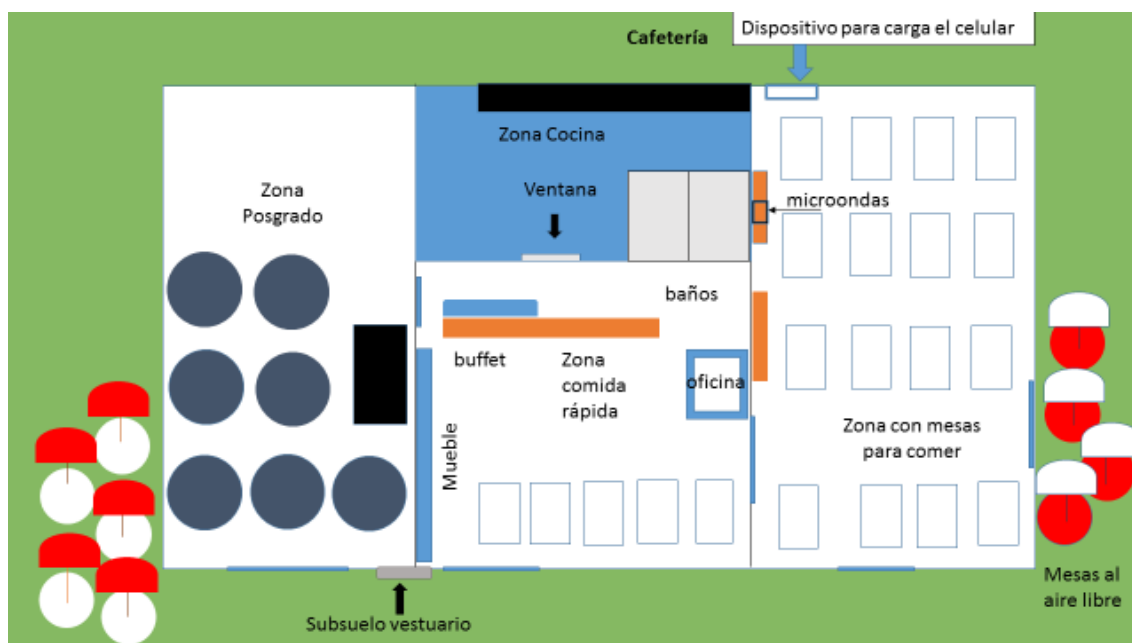
Para Maury (2010: 2), en su etnografía realizada en espacios públicos de la zona norte de Maracaibo, Venezuela, en los ritos de comensalidad los lugares “... generalmente son construidos por y para los actores; por el comensal y el proveedor de la alimentación, éstos se adueñan de los espacios y los reinventan para dar sentido simbólico al acto de comer”. En este sentido, el espacio proyecta todos los sistemas de clasificación simbólica, reflejando la sociedad misma; en él se materializa y refuerza constantemente el sistema.

1. La cafetería como lugar de encuentro y sociabilidad

El horario del almuerzo se presenta como una instancia para comprender cómo es la sociabilidad entre los estudiantes fuera de los horarios de cursada. Este espacio-tiempo específico permite indagar las formas de sociabilidad, es decir, las prácticas que realizan en el “menú” variado que ofrece el horario del almuerzo, las conversaciones, la construcción de vínculos y redes de contacto, los momentos de recreación y de deporte.

1.1. La dinámica de la comensalidad

Figura 3: Croquis de la cafetería



Fuente: elaborado por la autora

La cafetería, concesionada a una empresa privada, consta de dos sectores principales. En el primero se realiza la atención del restaurant (buffet y pedidos de comida menos

elaborada), se encuentran la cocina (que apenas se deja ver por una pequeña ventana por la cual se entregan los pedidos) y cuatro o cinco mesas rectangulares de plástico blanco sin manteles y sillas de colores en las que entran aproximadamente entre 7 y 8 personas. El segundo sector, ubicado a la derecha, se conecta por una puerta que en general se encuentra abierta y sólo posee mesas, sillas y un microondas para calentar la comida; es mucho más amplio que el primero, dado que cuenta con unas 17 mesas del mismo tamaño. Todo el comedor está vidriado, por lo que uno puede observar lo que sucede afuera, en especial en el círculo de césped.

Además, también se han agregado mesas y sillas en dos sectores al aire libre¹⁸⁴. A la izquierda, al otro lado del primer sector, hay un salón reservado para los refrigerios y almuerzos de posgrado y otros eventos exclusivos; allí también se construyó una galería de madera donde se colocaron varias sombrillas con mesas y sillas cerca del lago. El paisaje “invita” a sentarse a comer ahí en los días de buen tiempo; de hecho, esas mesas se llenan cuando el clima acompaña.

En una de las paredes principales de la cafetería, que da acceso al pasillo que lleva a los baños, durante el 2015 se leía, en letra celeste, la siguiente frase: “Donde termina el esfuerzo, comienza el fracaso, nunca te rindas”. Este enunciado me hizo recordar una publicidad de *Nike* o de alguna zapatilla, de cuando yo era más chica. Colocada en ese lugar, posee una carga simbólica específica, dado que se trataría de un espacio de descanso o de intervalo, en el que es posible relajarse y dejar de pensar en el estudio por un momento. Es común encontrar este tipo de inscripciones u oraciones en distintos lugares del campus. La carga axiológica de estos mensajes alude, una vez más, a la inextricable unión entre esfuerzo y éxito, como si el esfuerzo garantizase el éxito y de este modo se deja de lado que pueden intervenir otros factores como los contactos o la posición económica familiar. Estas ideas pueden relacionarse con lo que sostiene el protestantismo en cuanto al esfuerzo y al trabajo en la vida terrenal.

El horario del almuerzo, que se extiende desde las 12:30 hasta las 14:00 horas, constituye un momento particular en la jornada de cursada de los estudiantes que asisten a esta universidad. El “menú” de alternativas no académicas para realizar, más allá de comer, es amplio y diverso. A las 12:30 hs, aproximadamente, luego de terminar sus

¹⁸⁴ Cuando comencé el trabajo de campo en marzo del 2012, no estaban las galerías de madera. Se incorporaron luego (alrededor del 2014), al igual que las mesas con sombrillas cerca del lago.

respectivas materias de la mañana, comienzan a abandonar las aulas y salen de los edificios. Un joven, que estudió Economía y ya terminó de cursar, me contó que solían salir a comer afuera:

Como mucha gente tiene auto o mucha gente tiene amigos que tienen autos, por ejemplo yo no tengo auto, pero muchas veces iba a comer afuera porque iba con mis amigos que tienen; entonces nos subimos todos a los autos de alguien; entonces, eso hace que tardes más, más que nada porque está alejado de todo.

Esta posibilidad de retornar a las casas o de comer en otros restaurantes de la zona contrasta con la cotidianidad de quienes se dirigen hacia la cafetería del campus. Su capacidad total ronda las 200 personas. A partir de las 12:30 hs, el silencio y la calma apacible del lugar se transforman en un ruido ensordecedor de voces que comienzan a poblar las diferentes mesas. Tanto estudiantes como profesores, personal administrativo, de maestranza y de seguridad comen en el mismo sitio.

Los estudiantes se sientan en grupos; por lo general, vi preeminencia de mesas de varones, por un lado, y de mujeres, por otro, aunque también hay mixtas; depende de los días y de las materias que cursan. Esto se debe en parte también a las carreras, a cómo se van conformando los grupos y a las redes de relaciones que se crean con el tiempo. En el primer año, al haber un Ciclo de Fundamentos, las materias son comunes, y esto hace que compartan una misma materia estudiantes de distintas carreras¹⁸⁵. Luego, a medida que transcurre la carrera y empiezan a cursar materias específicas, los grupos se conforman a partir de tal afinidad y en función de su población total. La carrera de Comunicación, por ejemplo, tiene mayoría de mujeres, mientras que en Economía sucede lo opuesto.

Los profesores se sientan juntos en función de las materias que dictan y las carreras en las que estén. Su presencia allí, en la confitería, también está determinada por si poseen dedicación completa o si sólo van a dar una materia una vez a la semana. En este último caso, suelen sentarse solos o con aquellos que conocen, de la misma área o por trabajar juntos en otra universidad, como es el caso de dos profesores con los que me senté varias veces durante el primer semestre de 2016, uno de Antropología y otro de Filosofía, pero que casualmente dan juntos una materia en la UNAJ. Los profesores pueden ocupar entre dos o tres mesas del segundo sector. También el personal

¹⁸⁵ Si bien la Universidad Austral también posee materias más sociales en las carreras de Contador o Administración de Empresa como sociología, derecho, entre otras, estos estudiantes no comparten el cursado con jóvenes de otras carreras.

administrativo suele ocupar una o dos mesas. En otra, almuerza el personal de maestranza, que poseen *handies* y llevan uniformes de remeras grises con el logo de la universidad y pantalones marrones.

Los jóvenes van llegando de a grupos. Algunos se compran el almuerzo en la parte del buffet, que les permite elegir entre distintas alternativas. El personal de la cafetería viste uniformes, delantal y cofia negros. Retomando a Maury (2010: 7), los uniformes emiten un mensaje no sólo de pertenencia a un grupo determinado, sino también de utilidad, jerarquización y simbología. Más allá de elegir el negro por su carácter utilitario, que evita que se vean las manchas, y la cofia y el delantal, para cuidar la limpieza, el color negro —siguiendo el esquema de la semiótica del color presentado por Maury—, en sí simboliza la seriedad y la elegancia.

El personal dispone la comida en varias bandejas una al lado de la otra; el menú varía todos los días (ravioles con salsa, carne al horno con arvejas y papas, pollo y puré, tarta y tortilla de verdura, ensaladas de distintos gustos, etc.). En el buffet, según el cartel, el menú del día cuesta, \$ 88; plato del día con postre, \$ 105; plato del día con postre y ensalada, \$ 125¹⁸⁶. En la cafetería se pueden elegir entre los platos que están disponibles cada día en las bandejas del buffet. No hay una carta para pedir.

En cuanto a las reglas del servicio, hay que acercarse a solicitar la comida. Los meseros son los encargados de retirar las bandejas con los platos sucios y limpiar las mesas. Los comensales retiran las bandejas (azules, negras y verdes), y los cubiertos (cuchillo y tenedor de metal) en el mueble que se encuentra de mano izquierda apenas se ingresa a la cafetería. Cerca de la zona del buffet hay varias jarras de plástico transparente con agua fría que se provee de forma gratuita. También están los platos de cerámica para servirse en la zona del buffet.

¹⁸⁶ Valores correspondientes a mediados de 2016. Los precios de las comidas han variado mucho desde que comencé el trabajo de campo en el 2012, producto de la situación macroeconómica que ha vivido el país y la inflación. En el 2012 un café en la máquina expendedora del centro de estudiantes salía \$ 2, y en el 2015, \$ 10. El menú de comidas de la universidad y los precios difieren bastante en relación con las universidades nacionales. Mientras que una empanada aproximadamente costaba \$ 16, para mediados de 2016, en la cafetería salía \$ 20. Otra cuestión que me llamó la atención es que las veces que comí allí no me entregaron tickets y sólo se puede pagar en efectivo. Comparando con el menú que se ofrecía en la UNGS, que es otro campus universitario, público, que se encuentra cerca del Palomar, la diferencia económica es sustancial. En la UNGS el menú estudiantil, que varía cada semana, era de \$ 20 en 2016 e incluía un plato de comida, un vaso de bebida, pan y fruta de estación.

Un número importante de estudiantes concurren a la cafetería con su vianda, y la calientan en alguno de los dos microondas que posee el comedor, asunto que genera disputas porque muchas veces no funcionan y parece que los que gestionan la cafetería no se hacen cargo. Algunos se han quejado de que los precios son bastante altos y almorzar ahí todos los días constituye un presupuesto elevado. Si bien algunos han cuestionado los precios, han dicho que la universidad no es la culpable de que salga caro comer ahí, aunque se supone que ésta es la encargada de otorgar la concesión y debe elegir entre distintos servicios y precios. Desde el Centro de Estudiantes se está intentando, hace varios años, establecer un menú más económico¹⁸⁷. Se han realizado reuniones con el rector y con otras autoridades con la intención de plantear que se pueda implementar esta medida, pero hasta el 2016 no se había conseguido.

He estado en alguna de las dos filas que se arman para esperar la comida. La atención de los empleados es personal: a muchos de los estudiantes los llaman por sus nombres. Mientras esperan para hacer el pedido, los jóvenes charlan entre sí sobre el cursado, las salidas, las vacaciones y las relaciones de pareja, y cada vez que pasa un conocido se saludan con un beso y se quedan conversando un rato. La mayoría se conoce entre sí.

Los estudiantes que tienen beca completa cuentan con el almuerzo incluido, para lo cual tienen que firmar unas planillas y se sirven del buffet lo que prefieran. Lo mismo hacen los profesores o el resto del personal administrativo que tiene dedicación completa. A veces, también reciben tickets para las distintas comidas o para luego buscarse el postre o el café. Más de una vez, uno de los estudiantes becados me invitó un café y usó uno de estos tickets para pedirlo. El resto de los profesores, que no tiene dedicación completa, paga la comida que consume y, por lo que tengo entendido, no tienen descuentos, como sí sucede en otras universidades.

En una de las tantas jornadas que ingresé al comedor antes del mediodía, durante el 2012, había varias mesas vacías; luego de esa hora, casi todas estaban llenas y se compartían. Uno se puede sentar con otros, aunque no necesariamente sean conocidos. Una chica sentada frente a mí, en la misma mesa, se levantó a calentar su comida al microondas. En ese momento pasó un señor de seguridad y entró al comedor a buscar

¹⁸⁷ Memos de las reuniones del Centro de Estudiante de UdeSA disponibles en su página web y de los objetivos que se han propuesto.

comida. Mientras, en otra mesa, otra chica comía, leía y resumía unos apuntes. Cabe aclarar que algunos estudiantes suelen usar el comedor para realizar trabajos grupales o adelantar alguna de las tareas que tienen pendientes. También, en el comedor uno puede leer los periódicos del día.

En la Universidad de San Andrés, al ser de un tamaño pequeño en relación con otras universidades privadas que también poseen comedores o cafeterías, por un lado, se conocen casi todos entre sí y hay una familiaridad en el trato y, por otro, el menú de opciones de comida, de precio más elevado, que puede ser o no gourmet (salmón, pastrón —que es una comida típica judía—, leber, pepinillos, etc.). Este menú muestra lo diverso (en clave étnica) del alumnado, y lo alejado que parecería encontrarse de esta suerte de comunidad del proyecto escocés (anglófilo) original. Hay alternativas para una diversidad de gustos y esta mezcla de sabores lo hace más semejante a lo que podría comerse en cualquier otro lugar. UdeSA posee un solo lugar para comer, en relación con otras universidades privadas que poseen más de una opción de lugares para la comensalidad y tienen varias concesiones de franquicias de servicios de comida (*Piacere, Starbucks, Subway*, entre otras). En otros campus de universidades públicas, que también poseen un solo comedor al igual que San Andrés, tienen un menú estudiantil y para becados que resulta más accesible¹⁸⁸. Si bien el menú semanal varía, las opciones que ofrecen son menos sofisticadas que las de San Andrés.

En definitiva, en el espacio-tiempo de la cafetería observé ciertas prácticas de comensalidad que entiendo particulares de esta universidad, en especial, la cercanía en el trato y que se expongan modales, jerarquías y prácticas en torno al ritual de la comida. Al tratarse de una universidad pequeña, tal como he mostrado en el capítulo 2, luego de dos semanas de estar allí, las caras ya resultan conocidas; además, la ubicación y la disposición del campus conducen a que todos confluyan en la cafetería. No hay demasiadas alternativas ni dentro del campus ni en las cercanías (con excepción del restaurante La Boyita náutico Victoria, muy cerca del Club Náutico Victoria), y se requiere contar con auto para ir a otros restaurantes. Si bien se pueden establecer ciertas jerarquías y muchas veces las mesas se distinguen entre distintos empleados (administrativos, de seguridad o maestranza), profesores y estudiantes, esto no resulta

¹⁸⁸ En marzo de 2017 el comedor de la UNGS ofrece un menú del día a \$ 35 y un menú estudiantil a \$ 25 (que incluye además un vaso de jugo y una fruta). El menú consta de un plato de pastas o un plato con carne u otro plato vegetariano que varía cada día. Ejemplo de un día: chop suey, mostacholes con salsa rosa, milanesa de soja con arroz integral.

tan evidente en especial cuando el lugar está colmado y no es posible elegir donde sentarse.

1.2. Las conversaciones

Las conversaciones en la cafetería muestran los intereses y preocupaciones de los estudiantes y reflejan de cierta manera lo que es el día a día y la sociabilidad entre ellos. Cabe aclarar que, aunque los distintos estudiantes coman juntos, no por eso desaparecen las fronteras simbólicas. En un almuerzo, a mediados del 2012, me encontré con Facundo, uno de los chicos con quien entablé una buena relación, es decir, que solía conversar con él y juntarme un rato cada vez que él podía. Todos sus amigos me invitaron a sentarme y comer con ellos. La mayoría de los que estaban con él reciben algún tipo de beca y varios viven en “los dormis”. Dos de ellos pagan la cuota de la universidad: la joven de Venezuela que está estudiando en la Argentina y otro joven argentino cuyos padres residen en Estados Unidos, que vive en “los dormis”. Ellos hablaron sobre algunas materias, de lo que tenían que cursar y, en particular, se mostraron entusiasmados por una maratón que organizaba el domingo siguiente la universidad por las calles de Victoria.

El tema principal de conversación giró en torno a la maratón, en la cual ellos tenían que colaborar de distintas maneras (alcanzando botellas de agua, acompañando a la gente, en la organización). Al rato, dos de ellos fueron y volvieron con las remeras que tenían que usar. Comenzaron a discutir sobre el diseño de la remera y si estaba “buena” o no. La remera era blanca y tenía el logo de San Andrés estampado en azul. Facundo dijo que él iba a correr, que había estado saliendo a correr en esos días, y que a los 6 km estaba llegando bien, por lo cual se había anotado a la carrera de los 8 km.

El otro día uno de los chicos becados, como llovía, se ofrecía a acompañarte con el paraguas, le preguntaba a las personas “¿querés que te acompañe?”, y dijo que era porque estaba trabajando y tenía que hacer algo, entonces acompañaba a los que necesitaban con el paraguas.

Otro mediodía, un grupo de cinco amigas, aparentemente de la carrera de Economía, que estaban sentadas en una mesa, conversaban sobre la cursada y una decía “estoy acá todo el día como una imbécil, no puedo tomar sol, tengo Estadística, no puedo ir al río”. Otra estudiante comentó que el profesor que les da la materia, como hay un montón de estudiantes que no son de Economía, les ofreció una clase extra para profundizar; “re copado me pareció”, dijo. También se quejó porque “de vuelta explica

sobre el producto marginal, ya lo vimos en Eco 1 y en Micro 1”, materias que no todos cursaron.

Mientras todos comían, uno buscaba una jarra con agua, algunos se levantaban y otros ocupaban sus lugares. Facundo les dijo que yo iba a estar en la biblioteca, que si tenían un tiempo se acercaran. Después me comentó: “están dando clases de tango los jueves, está buenísimo”. Le pregunté si estaba cursando con Vanesa, una estudiante de primer año a quien conocía y me hizo el contacto con él, y me dijo que sí, que estaban juntos en Derecho. Después empezaron a cargar a una de las chicas por su procedencia (de provincia, un lugar pequeño del norte de la Argentina), porque ella decía: “está a la vuelta de, al lado de”, sin dar detalles de la dirección ni de la altura. Yo comenté que a mí me pasaba lo mismo (me sentía identificada con ella), porque provengo de un lugar pequeño, un pueblo de la provincia de Santa Fe, donde no hace falta dar tanta precisión para indicar a dónde queda un sitio.

En esa misma conversación, algunos se quejaban porque a la mañana tenían clase de macroeconomía y el profesor no había ido porque estaba enfermo; si bien en la facultad sabían del día anterior, no les habían avisado, y ellos habían ido temprano y hacía un rato que estaban dando vueltas, o en la biblioteca aprovechando para estudiar. Muchos están todo el día en la universidad porque la cursada es intensiva y viven lejos; entonces, cuando no tienen clases o les queda un momento libre entre materia y materia, utilizan ese tiempo para realizar otras actividades.

Aquí encuentro una distinción entre tiempo libre y ocio, que no siempre se homologan, tal como plantean Elias y Dunning (1992). Además, algunas prácticas del tiempo libre están cruzadas por el “trabajo” —entendido como responsabilidad diferencial de los que reciben beca— o por el estudio, que como he planteado a lo largo de la tesis, presiona de un modo más intenso sobre este último grupo, dado que deben mantener un promedio mayor que aquellos que pagan la cuota completa. ¿Esto implica que las actividades de ocio pleno sean exclusivas o preeminentes de quienes pagan la cuota completa? Pues, no es tan así, dado que muchos becados también se hacen tiempo para el ocio, sobre todo a partir del segundo año, cuando ya han superado el proceso de adaptación.

Otro día, en una mesa próxima de la que me encontraba sentada, un estudiante de Ciencia Política al que conocía, conversaba junto con otros jóvenes sobre las próximas elecciones y sobre quiénes eran los candidatos. El Centro de Estudiantes y

Politeia (una de las agrupaciones de estudiantes que describí en el capítulo 4) suelen invitar a candidatos y organizar debates para que cuenten sus propuestas. En estas conferencias los estudiantes les preguntan a los candidatos sobre distintos temas y existe la posibilidad de plantear cuestiones específicas.

Otra cuestión que observé en los almuerzos es la marca de ciertas estigmatizaciones presente en los relatos de los estudiantes. En una ocasión, un grupo de jóvenes hablaban de la salida del fin de semana, a Palermo; una contaba: “el domingo tipo íbamos a hacer algo. Él me dice ‘vamos a Makena’ (...) Fuimos. Al chabón le cabe esa onda; ahí una chabona tomando una birra con cara de ojete¹⁸⁹”. Otra dijo: “te robaron cuando salías de bailar, qué villeritos”. El tema de las salidas y la inseguridad es frecuente, tanto al aludir a zonas de Capital como a Zona Norte. Este comentario refiere a una de las etiquetas o estereotipos que se les endilga a las personas que viven en las villas, al relacionarlas con situaciones de robo o violencia, por solo detentar el atributo espacial o territorial.¹⁹⁰

En síntesis, algunas conversaciones manifiestan las preocupaciones en cuanto al cursado de las materias, las evaluaciones, o cuestiones exclusivamente académicas, mientras que otras refieren a asuntos de la vida cotidiana y de la sociabilidad de los jóvenes como las salidas, los viajes, la política, la participación en actividades solidarias, las amistades, entre otras. En las conversaciones se aprecian ciertos rasgos que hacen a la sociabilidad y al estilo de vida de estos jóvenes: la participación en ONGs, las actividades deportivas, las salidas con amigos y la posibilidad de realizar viajes. Una vez más se evidencian discrepancias entre aquellos que reciben beca por necesidades económicas y el resto de los estudiantes. A pesar de que todos tienen acceso a las actividades que allí se realizan, el aprovechamiento de éstas es disímil. Que los estudiantes que reciben beca estén incluidos en la sociabilidad y en la vida universitaria del campus no implica que dejen de trazarse fronteras simbólicas y sociales entre ellos y el resto de sus compañeros, lo que lleva a una inclusión desigual.

¹⁸⁹ Con cara de aburrida o no muy entusiasmada.

¹⁹⁰ Para profundizar la estigmatización territorial que sufren ciertas personas por la pertenencia a un determinado espacio o territorio, véase Segura (2015) y Kessler (2014).

2. Un amplio “menú” de opciones: otros espacios de sociabilidad durante el horario del almuerzo

Aquí recupero el estudio de Cookson y Persell (1985), quienes analizan las escuelas preparatorias de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Estas escuelas consideran a la formación de la persona en su integridad y, ponen énfasis en las actividades extracurriculares: pasantías, trabajos voluntarios, viajes, deportes, charlas con referentes de distintas áreas para que los estudiantes conozcan y vivan experiencias de “primera mano”.

Según estos autores, la variedad de actividades extracurriculares que ofrecen los colegios privados, en relación con los públicos, son ilimitadas y esto genera distinción (ajedrez, navegación y clubes de armas son populares en las escuelas de varones; mientras que arte, cocina gourmet, equitación, entre otras, priman en las de mujeres). A su vez, parte del aprendizaje de los estudiantes se debe a la posibilidad de interactuar con reconocidas personalidades públicas; a esto lo denominan “aprender por el ejemplo” (Cookson y Persell, 1985: 184). Casi todas las escuelas poseen Programas de invitados mediante los cuales participan de charlas personas reconocidas en distintas áreas (políticos, periodistas, artistas, dramaturgos, escritores, entre otros). Del mismo modo, se invita a exalumnos que han sido exitosos en sus áreas para que visiten las escuelas a través de paneles, conferencias o asambleas organizadas para esa ocasión. Cookson y Persell (1985: 184) plantean que “para los adolescentes que buscan ser los mejores, estar con estos individuos exitosos les otorga un sentido de importancia y empoderamiento”¹⁹¹. Todo está rodeado de símbolos que les manifiestan su importancia. Para los estudiantes que asisten a estas “escuelas de elite”, como las denominan los autores, el éxito es lo esperado, y la celebridad y el poder, son parte de su vida. Otra característica de estos colegios es la entrega de premios con el propósito de reconocer el esfuerzo o los logros alcanzados, ya sea en lo académico, en los deportes, en las artes, en actividades voluntarias, entre otras. El análisis de Cookson y Persell (1985) evidencia que este modelo anglosajón pensado para educar a las elites es el ejemplo tomado por San Andrés, con algunas diferencias que muestro a continuación.

En el horario del almuerzo en San Andrés, entre el “menú” de opciones que tienen disponibles (clases de tango, pintura y artes plásticas, coro, círculo de lectura

¹⁹¹ La traducción es de la autora.

bíblica, práctica de la arquería, banda musical) es común que se realicen charlas y conferencias, y los estudiantes asistan llevando sus respectivas comidas. De hecho, varios me contaron que el horario del almuerzo se extendió de 12:30 a 14:00 horas para dar la oportunidad de realizar otras actividades. Otro motivo de tal extensión estuvo relacionado con que muchos llegaban demorados a las clases de la tarde, en especial cuando deciden salir a almorzar fuera del campus, por ejemplo, al *Club de la milanesa*, que queda a tres kilómetros. Entre varias de las charlas a las que asistí en el horario del almuerzo, dos de las que más convocatoria recibieron fueron una sobre los fundadores de la universidad y la otra denominada “#1 líder por mes”, a la que asistió el director general de Google Argentina de ese momento. En ambas actividades se puso en práctica el “aprender por el ejemplo” que señalan Cookson y Persell (1985), pero sobre todo en el segundo encuentro se tuvo como finalidad poner en contacto a los jóvenes con los líderes de distintos sectores de la Argentina o, por lo menos, los que ellos consideran líderes¹⁹². En otras palabras, se trata de procesos de internalización de lo propio (valores, legados, historia, prácticas de la universidad) y de conocimiento de “primera mano” de personalidades destacadas que funcionan como horizonte aspiracional, ese éxito promovido y anhelado. En estos encuentros confluyen pasado, presente y futuro.

La primera charla, realizada el 6 de junio de 2013, se enmarcaba en una iniciativa de “recuperar los valores tradicionales de la universidad”, según el modo en que fue presentada. Los dos disertantes invitados eran el primer rector-fundador ingeniero Francisco Von Wuthenau y Guillermo Murchison, uno de los fundadores y miembros del Consejo. En esta ocasión vi a muchos estudiantes con sus bebidas y comidas. El aula anfiteatro que se usó para el evento estaba colmada. Varios se terminaron sentando en el piso.

Esta actividad tuvo como objetivo recordar la historia y el propósito de la creación de la universidad de San Andrés. Se llevó a cabo en el marco de la conmemoración de los 25 años de su creación, como expliqué en el capítulo 1, y también procuró que los nuevos estudiantes conociesen sobre la vida institucional de la

¹⁹² En este sentido, es interesante la diferencia que plantea Vázquez Mazini (2015:68-79) entre el manager y el líder a partir de lo dado en una de las clases dictadas en el postgrado en el que realizó su trabajo de campo. El manager está más orientado a gestionar, a manejar la empresa, a lo técnico. Se caracterizaría por lo *hard*. En cambio, el líder se distingue por la visión, la motivación, por la creatividad, por lo *soft*, es más sutil, más flexible. A su vez, según la clase y el intercambio entre el docente y estudiantes, el líder creativo es aquel que posee apertura mental, diversidad, armonía, comparte, fomenta el diálogo, energía personal, sinergia. Es transparente, más relajado, tiende a fomar líderes y ayuda a crecer a sus colaboradores.

universidad. Ambos invitados, los dos principales responsables de la fundación y de la propuesta académica, relataron cómo había sido todo el proceso de pensar y fundar la universidad.

La otra charla, denominada “#1 líder X mes”¹⁹³, forma parte de una serie de encuentros a los que se invita a referentes sociales, culturales, políticos y económicos reconocidos y prestigiosos en sus respectivas profesiones y carreras. En esos encuentros los estudiantes tienen la oportunidad de conocer sus trayectorias biográficas y su desempeño profesional. En una primera instancia, un moderador realizó preguntas al invitado sobre su trayectoria profesional; luego se estipuló un lapso de tiempo en el que los estudiantes podían realizarles preguntas sobre su trabajo, búsquedas laborales, consejos profesionales, solicitud de recomendaciones, entre otras. En esta oportunidad, asistí al primer encuentro que se realizó el 20 de marzo de 2014, junto con un importante número de estudiantes, y que tenía como invitado al director general de Google Argentina, Lino Cattaruzzi. Él es ingeniero en informática y pasó por distintas empresas (telecomunicaciones, informática, etc.). Vivió varios años en el exterior (España, Francia, Irlanda, entre otros), lo que da cuenta de la internacionalización de su trayectoria profesional, similar a la internacionalización de la trayectoria educativa a la que aspiran estos jóvenes. Luego, los estudiantes le hicieron preguntas directamente al gerente de Google Argentina sobre las actividades que realiza en su puesto y hasta le pidieron consejos para sus propias carreras. A partir de una de esas preguntas, el invitado sostuvo que una experiencia laboral debe cumplir como mínimo un ciclo de dos años en una misma organización y que son necesarios tres o cuatro para realizar contribuciones efectivas.

Que San Andrés le dé tanta importancia a las actividades por fuera del horario de clase, al punto de extender su oferta y el tiempo disponible para ellas, sugiere que son parte de la sociabilidad estudiantil, es decir, del modelo de educación integral propuesto en sintonía con el modelo anglosajón. Esto se encuentra en consonancia con el modo de dictar las clases que pude observar en el capítulo anterior, donde se prioriza el diálogo y la práctica por sobre una enseñanza más expositiva. Por otro lado, no se trata de

¹⁹³ Desde que comenzó esta actividad, han participado numerosos referentes en sus respectivos ámbitos de trabajo, entre ellos Jorge Lanata, periodista y escritor; Miguel Galluccio, presidente y CEO de YPF Argentina; Paolo Rocca, presidente del Grupo Techint; Gustavo Grobocopatel, presidente del Grupo de los Grobo (una de sus hijas estudió en UdeSA); entre otros.

cualquier tipo de actividad: son actividades de “elite”, que promueven “aprender por el ejemplo” (Cookson y Persell, 1985) y que se desarrollan en un ámbito de confianza. Si bien hay moderadores, los jóvenes tutean a CEOs¹⁹⁴ de grandes empresas, funcionarios públicos, entre otros, como si los sintieran parte de su mundo social de referencia y les hacen preguntas que consideran les serán útiles para su futura carrera profesional. El voseo puede considerarse una característica distintiva del *ethos* de clase alta, como si mediante su uso se acercaran las posiciones entre enunciadores y receptores, es decir, se igualaran con la enunciación emisores y destinatarios, a partir de un trato coloquial que, en el lenguaje, muestra una simetría de clase o de poder. Esta utilización del voseo podría evidenciar que CEOs y estudiante son iguales, esto es, que no existe jerarquía ni poder entre ambos¹⁹⁵. La utilización de la forma de tratamiento de la segunda persona del singular “vos” parece deberse al trato relajado, a la “dejadez oligárquica” a la que refiere Halperin Donghi cuando alude a las conversaciones con estos sectores (Méndez, 2013). En el caso de los jóvenes de UdeSA, el uso del voseo implica cercanía, simetría y relaciones de confianza con los interlocutores con los que conversan en diferentes actividades que se realizan en el campus. Y esto ocurre tanto con personalidades que visitan la universidad como con los profesores o autoridades¹⁹⁶.

Además, estos jóvenes aprovechan las experiencias de los otros para sus propias vidas. Las actividades están organizadas semanalmente y los estudiantes pueden elegir más de una, ya que no necesariamente tienen lugar el mismo día. Al respecto, una joven de Villa Urquiza, de cuarto año de Comunicación Social, que paga la cuota, me dijo lo siguiente:

O sea, esta universidad te da muchas posibilidades, lo que pasa, o sea, hay equipo de hockey, de fútbol femenino, equipo de esto, de lo otro, clase de tango, clase de esto, de lo otro, no sé, no sé si de ajedrez había en un momento, de todo lo que te

¹⁹⁴ La sigla CEO significa *Chief executive officer* en inglés.

¹⁹⁵ Brown y Gilman (1960), en su análisis de los pronombres de segunda persona de las lenguas europeas, consideraron dos variables. Por un lado, la variable solidaridad, que alude a las similitudes que presentan los hablantes: membresía política, familiar, religiosa, profesional, lugar de nacimiento, etc. Por otro lado, la variable poder (que se manifiesta cuando se da un tratamiento asimétrico), en este caso el individuo con más grado de poder utiliza la forma T (tú), en el caso argentino (vos), y recibe la forma V (usted). En relaciones donde se comparte el mismo grado de poder se utiliza mutuamente una de las dos formas según el grado de solidaridad. Bajo este modelo, la forma T (tú), “vos” en el caso argentino, indica intimidad y confianza, mientras que la forma V (usted) reverencia y formalidad.

¹⁹⁶ Para profundizar sobre el uso del voseo, véase el trabajo de López López (2015) y el trabajo de Fernández (2003). Fernández (2003) plantea que en la Argentina en el sistema pronominal III el pronombre en segunda persona del singular *vos* se utiliza cuando se establecen relaciones de solidaridad, de familiaridad, de intimidad y de acercamiento. En cambio, el pronombre en singular *usted* se emplea para relaciones de formalidad, de cortesía, de poder y de distancia social.

imagenes hay, y siempre podés ir y proponer, pueden abrir una clase y te van a escuchar y van a tratar de abrirlo si hay gente. El tema es que, bah, no sé, en mi caso, yo es lo que comparto con mi grupo de amigas, el tema es que al estar tanto tiempo en la facultad (...) quedarte para hacer otra actividad extra en la facultad es mucho, yo no lo haría, pero hay gente que sí lo hace. Claro, entonces yo no hago mucho de eso.

Si bien la estudiante comentó que ella no participa de las múltiples propuestas que ofrece la universidad, porque ya permanece varias horas cursando, otros jóvenes, especialmente los que reciben algún tipo de beca, sí las aprovechan. ¿Qué diferencia hay entre unos y otros? En principio, la movilidad y la cercanía de sus hogares con respecto al campus. Si tienen auto y viven relativamente cerca, prefieren volver a sus casas aun conociendo la existencia de estas actividades. En caso contrario, sobre todo para aquellos que viven en los dormis o lejos del campus, las actividades conforman su sociabilidad cotidiana. Dentro de esta gama, a continuación, hago una descripción pormenorizada.

Las clases de coro y de pintura se dan en una sala compartida en el primer piso de uno de los edificios principales (A), del campus donde se encuentran la mayoría de las aulas. Más allá de contar con los atriles, el material para pintar, también hay un piano que utiliza el profesor de coro. El coro ensaya martes y jueves. Varias veces pasé en ese horario por el salón y estaban ensayando. Los integrantes presentes esos días eran 4 varones y 16 mujeres. Del coro participan estudiantes, personal administrativo y algunos graduados. Además de realizar presentaciones en la universidad, asisten a otros encuentros corales por distintas provincias del país y del exterior. A fines del 2015 tenían planeado un viaje a Uruguay.

Imagen 7: Ensayo del coro



Fuente: extraída de la página de Facebook del coro de UdeSA

Por su parte, el taller de Arte realiza anualmente una muestra de las obras de los estudiantes en el salón de usos múltiples que se conoce con el nombre de “cubo”. Vanesa, de San Isidro, que se pasó a Administración de Empresas y paga la cuota completa, participa de esta actividad y ya ha pintado numerosas obras que se han expuesto en los diferentes años, a partir de que la conocí en el 2012. Todos los años la universidad prepara un catálogo de circulación interna con las obras realizadas en el taller de Arte; se trata de un tríptico impreso en color donde se especifica el autor, la técnica y el tamaño.

Imagen 8: Exposición de arte 2015-2016



Fuente: extraída de la página web de UdeSA.

Otro estudiante de Economía, que recibe beca, participa tanto de las clases de tango como del círculo de lectura bíblica o “Grupo Alfa”, como también se lo denomina. El círculo de lectura bíblica es coordinado por uno de los fundadores de la universidad. En este espacio se realizan lecturas de la Biblia y se reflexiona sobre su contenido. Cabe aclarar que la religión es protestante, ya que si bien la universidad es laica, la mayoría de los que forman parte del Consejo fundador proceden de inmigrantes escoceses llegados a la Argentina en el siglo XIX, quienes crearon la primera Iglesia Presbiteriana en la zona de San Telmo. Los valores de este grupo han tenido una influencia importante en la construcción del proyecto educativo y de la universidad, tal como muestro a lo largo de la tesis. Si bien en la universidad no se imparte la materia

Teología, como sí sucede en las universidades privadas católicas, los interesados en la temática pueden sumarse a este grupo.

Otra de las actividades que es posible realizar es la práctica de la arquería. Carolina, la estudiante de Venezuela, la practica una vez a la semana durante el horario del almuerzo. A ella le gusta ya que requiere de concentración y disciplina. Tienen un profesor que les enseña a realizar los tiros, a cómo acomodar el arco y la posición para colocar la flecha y tirar. En general, hay unos cuatro blancos y unos 13 o 14 estudiantes con arcos y flechas que se turnan para lanzar. Van pasando de a pares y realizando los tiros. Se organizan al año dos torneos internos de arquería, en los que compiten los distintos estudiantes entre sí y también pueden participar de torneos interuniversitarios.

Imagen 9: Práctica de arquería



Fuente: extraída de la página de Facebook de la universidad

Los estudiantes también pueden elegir la práctica de algún deporte, aunque estas actividades generalmente se realizan más bien al finalizar la cursada durante la tarde o la noche. La oferta es amplia: básquet masculino y femenino, *cross running* masculino y femenino, fútbol masculino y femenino, hockey femenino, natación, rugby, tenis y vóley masculino y femenino. Patricio, de Capital, que cuando lo conocí era estudiante de primer año de la carrera de Contador Público, me contó que había conocido San Andrés por un torneo de básquet cuando estaba en el secundario. Ahora está en el equipo de básquet. Me dijo que practican en el gimnasio del colegio que está en Olivos. Compiten en campeonatos interuniversitarios con UBA, Di Tella y UCA, entre otros.

Uno de los eventos deportivos centrales que se organiza anualmente en el campus y en otras instalaciones de la comunidad recibe el nombre del primer director del Departamento de deportes de la universidad, Copa Jorge Gordon Taylor. La

universidad de San Andrés le otorga un lugar esencial al deporte como parte de la formación de sus estudiantes. De hecho, en su página web, en esta área sostiene:

La práctica deportiva tiene en el centro de su actividad protagónica el valor de la solidaridad y la asistencia mutua como eje axiológico de la relación ética entre jugadores y cuerpo técnico. La formación de la competitividad en el deportista amateur universitario requiere una base ética, entendida ésta como la acción comunicativa de tolerancia recíproca de los actores o jugadores que participan en la relación deportiva del juego o torneo disputado.

Entre los objetivos institucionales menciona: “Propender al valor formativo de nuestra labor a través del deporte dentro de la educación universitaria”; “desarrollar los valores fundamentales de la vida humana, especialmente los de justicia, solidaridad, honestidad, lealtad”; “fomentar la integración e intercambio social y cultural deportivo entre estudiantes universitarios de nuestro país y del exterior” y “propiciar una mayor participación de los alumnos deportistas en actividades físicas en beneficio de su educación integral”. De este modo, se alude a un *ethos* valorativo que homologa actor social con deportista, rendimiento con ética, juego o compañerismo con solidaridad. En la tipología de Elias y Dunning (1992), el deporte podría incluirse dentro de las “actividades intermedias de tiempo libre”, pero si se lo lee en las coordenadas descriptas, no sería una mera actividad de tiempo libre, sino parte de la formación en un *ethos* moral propio de la universidad.

Todas estas propuestas por fuera del horario de cursada coadyuvan a la “formación integral” de los estudiantes que participan de ellas. De este modo, se interiorizan y aprehenden sobre diferentes objetos y elementos culturales como el arte, las Sagradas Escrituras y las costumbres de otros países. El fomento de la creatividad, el deporte y otras facetas artísticas conforma una sociabilidad estudiantil con rasgos particulares que trascienden lo académico. La formación de la identidad social del estudiante está atravesada por este cúmulo de saberes o capitales culturales. La posibilidad de interactuar en charlas o conferencias con referentes centrales —líderes en sus respectivas áreas— contribuye a construir un capital social, una confianza e intimidad como si formaran parte de su mundo social de pertenencia.

3. Los momentos en el salón del centro de estudiantes y los recreos

En el salón del centro de estudiantes, ubicado en el edificio A, pude observar a jóvenes recostados en los sillones de cuero, sentados en los *puff* y a otros jugando al pool o al metegol. Desde el 2012, cuando comencé el trabajo de campo, han introducido mejoras

y han agregado nuevos juegos¹⁹⁷. En el 2016 habían alquilado una *wii* o una *play station* con las banquetas para poder jugar. Por lo general, los encontré allí en los recreos o en el horario del almuerzo. En los recreos, que son breves (de 10 minutos), suelen salir de las aulas para conversar, ir a comprarse algo para comer o beber, ir al baño, o aprovechar a jugar un rato al pool o al metegol en el salón. En una nota que salió en el diario *Página 12* (2005) se alude a las características particulares que posee este centro de estudiantes y el de otras universidades privadas¹⁹⁸.

Un día, alrededor de las 10:30, vi en el salón a varios estudiantes durante el recreo; cuando regresé tres horas después, habían apagado las luces; parece que algunos estaban recostados en los sillones durmiendo la siesta. De hecho, me crucé con un grupo de jóvenes, tanto de varones como de mujeres, y entre las mujeres comentaron: “nosotras vamos para dormir”. Mientras estaba todo en penumbras, un grupo de varones jugaba al pool de todas formas; escuché el sonido de las bolas golpeadas por el palo o entre sí. Éste es un lugar de reunión, de esparcimiento, descanso y recreación de los estudiantes, y ellos se ocupan de su mantenimiento. Se trata de un espacio de sociabilidad que tiene lugar en el campus y que permite la interacción entre los estudiantes. Si bien muchos de los que frecuentan el salón son miembros del Centro de Estudiantes, cualquiera puede hacer uso del espacio. Mi primera impresión de este espacio social dista de lo que me hubiese imaginado como característico de un centro de estudiantes: debate, carteles, discusiones en voz alta, según mi conocimiento de lo que sucede en cualquier centro de estudiantes de la UBA¹⁹⁹.

Conversando con un estudiante de Economía que recibe beca y formó parte del Centro, a quien conocí en el 2012, me contó cómo es su funcionamiento y cómo eligen a sus autoridades:

Hay elecciones a fin de año. El año pasado hubo dos grupos que se presentaron, se vota, es opcional el voto y ahí queda instituido un grupo en la institución.

Pero ¿se presentan distintas alternativas?

¹⁹⁷ Este es uno de los temas que discuten en las reuniones del Centro de Estudiantes según lo que leí en los memos de distintos años. Buscan mejorar el espacio común que comparten y agregar nuevas *amenities* que hagan más cómodo y disfrutable el lugar.

¹⁹⁸ Véase nota del diario *Página 12* del 30 de junio de 2005, “Centro de estudiantes de Universidades Privadas: la realidad no viene hasta acá.” Centros de Estudiantes Caretas (¿De Derecho o De Derecha?). Consultado el 20/03/2016 en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/no/12-1767-2005-07-02.html>.

¹⁹⁹ Para un estudio sobre esta comparación, véase Carli (2012).

Dos listas, se presenta un presidente, un vicepresidente y un tesorero; igual tiene todo un equipo atrás —se supone— de alumnos que están metidos y colaborando con las actividades que plantea hacer el próximo año el centro de estudiantes. Ahí se elige. El próximo año ya empieza a entrar en función, se financia con fiestas, con las máquinas de café y otras cajas más que no me acuerdo. De todo un poco, trae charlas, se encarga de asuntos institucionales, el tema de los horarios, etc. Lo que pasa mucho acá es que el profesor cuando entrega las notas, entrega la nota final y no sabés de dónde salió. Está compuesta por parcial, monografía, “parcialito”. Entonces lo que el centro de estudiantes trata es qué el profesor desagregue la nota final, que te diga... no sé: “acá dos...”, de todo un poco.

El Centro de Estudiantes posee su propio Estatuto, con las normas y reglas para la conformación, y que establece cuáles son los procedimientos y pasos a seguir²⁰⁰. El rol del Centro de Estudiante para la coordinación de las actividades que organizan los estudiantes es central; además, pueden plantear modificaciones o sugerencias al Rector o a otras autoridades de la universidad. Actúan de nexo con las distintas dependencias administrativas y los profesores. Si bien cabe aclarar que el funcionamiento resulta diferente al de otros centros, sobre todo de otras universidades públicas, los temas que se pueden plantear en una organización de educación privada son limitados.

El joven a quien consulté me contó que además organizan “la semana del estudiante”; que cada lista posee un enfoque distinto en cuanto a las propuestas: “Uno quiere hacer cosas más académicas y otro por ahí no tanto”. Al preguntarle cómo logran los contactos para planear las actividades o fiestas, me explicó:

Vamos a conseguir contacto, y vas contactando por ahí, y acá hay muchos chicos que tienen bastantes contactos con y de alta jerarquía y entonces por ahí, por ese lado o con las empresas *sponsors* de acá por ahí contactás y decís “che, somos de San Andrés, queremos hacer para la semana del estudiante una actividad recreativa, vos podés poner las hamburguesas, ¿sí?, ¿no?” Tenemos que ir preguntando a la oficina de cara rota²⁰¹, no queda otra.

Este joven refiere a las redes de contactos de “alta jerarquía” que ya poseen previamente algunos estudiantes para convocar o pedir a ciertas empresas alguna ayuda para sus eventos, más allá de lo que pudiesen conseguir por parte de los *sponsors* de la universidad. Una de las actividades que suelen organizar cuando comienza cada año es la venta de apuntes de los anillados de materias de los años anteriores a precios accesibles. En el 2016 crearon una *App* que se podía bajar a través del celular para comprar los apuntes mediante tarjeta de crédito. En algunos casos los apuntes son

²⁰⁰ El centro posee una página web donde informa sobre sus actividades y el contenido de las reuniones ordinarias <http://centroudesa.blogspot.com.ar/>. El estatuto de 1997, que fue varias veces reformado, puede leerse en <http://centroudesa.blogspot.com.ar/p/estatuto-del-centro-de-estudiantes-de.html>

²⁰¹ Sin vergüenza.

donados o se les paga un precio a los que los traen, y en otros hasta puede llegar a ser un intercambio. De esta manera, sobre todo a partir de la primera semana de clases los estudiantes pueden acceder a la bibliografía de las materias a precios más accesibles y el Centro de Estudiantes recauda dinero para sus actividades. En el hall delante del salón colocan varias mesas con los apuntes durante el horario del recreo y del almuerzo. Los integrantes del Centro son los encargados de las ventas.

Otro estudiante de Ciencia Política, que recibe beca y participó del Centro, me contó sobre la poca relación partidaria con el contexto nacional:

Nadie cree que vaya a ganar una elección para el centro de estudiante con una etiqueta política del partido nacional. Hay agrupaciones estudiantiles políticas, sí, duran uno o dos años, en general las hay, son propuestas concretas de grupos de gente que tiene ideas más o menos parecidas. Identificaciones partidarias, no, porque las ideas del Centro de estudiantes no tienen que ver con las ideas políticas macro, digamos. De hecho, yo puedo estar, de hecho, yo estuve en gestión en el Centro de estudiantes el año pasado con gente que pensaba muy distinto a lo que pensaba yo, y, sin embargo, éramos un grupo super cohesivo; entonces, uno, porque no es necesario, dos, porque seguramente pierdas.

Este joven establece una clara diferencia entre lo partidario (simpatizar, hablar o actuar en nombre de un partido político nacional) y lo político que puede tener lugar en un ámbito privado. El hecho de que estudie Ciencia Política no es un dato menor. Cuando le pregunté qué diferencias encontraba con el Centro de Estudiantes de la UBA, me dijo:

Lo que tiene la UBA también que el ámbito de influencia del centro de estudiantes es mucho mayor, ¿no? Entonces, de repente a un político que le interesa captar jóvenes, bueno, es un ámbito, ¿no?; pero, este..., pero en general acá es complicado, sobre todo por la diversidad de gente que viene acá, sobre todo ideológica, la diversidad que ha logrado San Andrés, los programas de becas, los programas para la gente del interior. No lo digo porque yo sea parte de los dos, porque yo soy de Mar del Plata y hablo como porteño, digamos. Mucha gente que tiene muchas ideas muy diversas, entonces creo que es más difícil, no hay un caldo de cultivo como para eso, y además, creo que por esa misma razón, sería muy difícil que alguien con una etiqueta partidaria quiera ganar una elección. Además de que el Centro de estudiantes no tiene la misma influencia que los estudiantes de la UBA.

En estas apreciaciones acerca del Centro es posible vislumbrar la falta de vinculación partidaria que expresan en la conformación de las listas y presentaciones, justificada en parte por “la diversidad de gente” y por la inexistencia de la posibilidad de que los partidos políticos nacionales puedan “captar jóvenes” en este ámbito debido a las disposiciones de la universidad.

En su trabajo sobre los Centros de Estudiantes de la UCA, Juan Grandinetti (2015), al analizar a militantes del PRO²⁰² y su anterior socialización política, también observó que en esa universidad está prohibida la participación política partidaria, a diferencia de las universidades públicas. Ninguna de las agrupaciones que compiten por los centros de estudiantes de las distintas facultades puede mostrarse cercanas o alineadas a algún partido político²⁰³. La dinámica de formación de grupos en los centros se encuentra regida por la afinidad entre amigos, las redes de relaciones interpersonales y las simpatías entre compañeros de cursada; parecería que no se juntan por una cuestión ideológica o partidaria sino meramente utilitaria para obtener ciertos beneficios dentro del espacio universitario. Los alcances de las acciones llevadas a cabo por los centros de estudiantes son limitados. Las propuestas y reivindicaciones no pueden exceder lo académico y lo recreativo, a riesgo de “politizar” y “partidizar” estas organizaciones estudiantiles (Grandinetti, 2015: 37), acciones a las que se connota un sentido negativo. En contraposición con lo que ocurre en las universidades públicas, los estudiantes no participan del gobierno de la Universidad, y, por lo tanto, la representación está acotada a lo gremial, no tanto desde una lógica de confrontación, sino más bien de cooperación y trabajo conjunto con las autoridades en cuestiones concernientes a las actividades extracurriculares y que hacen a la convivencia más que a la toma de decisiones institucionales. Se brindan servicios internos al espacio académico, pero no se comparten problemáticas por fuera la universidad.

Fuentes (2015) al referirse en su tesis de Doctorado a los Centros de Estudiantes de la UCA plantea que para los estudiantes es tanto un espacio de sociabilidad como de representación gremial. En este sentido, coincide con lo señalado por Grandinetti (2015), en que lo partidario está prohibido en los centros y que de existir generaría conflictos o tensiones y se perdería la posibilidad de hacer reclamos que beneficien a los estudiantes. Según Fuentes (2015), los jóvenes que participan de estos espacios realizan comentarios sobre lo política como obstáculo para la consecución de sus propios intereses en la universidad. A pesar de esta no partidización de los centros de estudiantes de la UCA, tanto Grandinetti (2015) como Fuentes (2015) hacen referencia a jóvenes que estudian allí y militan en el partido político PRO. Fuentes (2015: 335)

²⁰² El PRO es un partido político argentino reconocido legalmente en 2005 con el nombre de Compromiso para el Cambio, luego se denominó Propuesta Republicana en 2008.

²⁰³ Sin embargo, luego encontró que algunos de los integrantes de los centros de la UCA militan en el PRO y de cierta forma los centros sirven para el reclutamiento de jóvenes.

refiere a “... una relación informal con un partido político, vista la prohibición sobre la política partidaria en los centros de estudiantes de la UCA, como una afinidad de origen en cuanto a la socialización entre jóvenes del PRO (...), que hacen política distanciándose de ella”.

Asimismo, Fuentes (2015) muestra las diferencias jerárquicas entre los centros de estudiantes según las carreras consideradas más importantes en la UCA (Ciencias Económicas y Derecho por la cantidad de estudiantes y su prestigio y Ciencias Políticas, por estar asociada al ejercicio de la política). En el caso de UdeSA, al ser una universidad más pequeña, existe un solo centro de estudiantes y participan jóvenes de diferentes carreras y edades lo que implica que no se presentan este tipo de diferencias por compartir un mismo espacio.

Grandinetti (2015), a su vez, sostiene una homogeneidad y un cierre social en cuanto a la conformación de los centros de la UCA. En el caso de San Andrés, he encontrado una mayoría de estudiantes becados en las listas que han ganado las elecciones en el Centro durante los años de mi trabajo de campo. La mayoría de los años el presidente que gana las elecciones es becado; entiendo que en parte eso se debe al mayor compromiso que poseen con las actividades de la universidad y a la posibilidad de generar mejores condiciones para los que reciben becas. Sin embargo, coincido en las diferencias que plantea Grandinetti (2015) en cuanto a los centros de estudiantes de universidades privadas y públicas. Los jóvenes con los que he conversado manifestaron que los temas que suelen tratar en el Centro están más bien relacionados con lo que sucede en el campus, en mejorar alguna de las condiciones de su cursada, en realizar actividades (charlas o invitar a referentes de distintas especialidades) o presentar algún reclamo sobre la cursada o las evaluaciones. Son acciones concretas en el ámbito en el que se encuentran. Una característica que se repite en otros Centros de Estudiantes de universidades privadas es que el margen de maniobra que poseen o la capacidad de sugerir cambios es bastante limitada (Grandinetti, 2015). Grandinetti (2015) advierte que estos Centros tienen escasas vinculaciones con los Centros de universidades públicas, aunque sí mantienen relaciones fluidas con los centros de otras universidades privadas, con los que se establecen redes de relaciones.

Al igual que lo que comentaron los estudiantes con los que conversé, Grandinetti (2015) también señala que no se cuestiona el carácter limitado de la capacidad de acción de los centros de estudiantes; se aceptan esas condiciones. En este sentido, se percibe

cierto grado de acuerdo respecto a la legitimidad de las competencias de estos espacios, que permite una relación de cooperación con las autoridades universitarias, actitud que es diferente del discurso y la tradición contestataria del “movimiento estudiantil” de las universidades públicas. La pregunta que surge es la siguiente: ¿esta despartidización y supuesta mayor apertura acaso no acota el margen de intervención de los estudiantes a una especie de organización de consorcio? Entiendo que, a menor injerencia de los partidos políticos, mayor injerencia de la organización educativa. Por otra parte, negar los vínculos partidarios no impide, desde luego, que surjan simpatías o afinidades con determinado partido, e incluso, que estos espacios puedan servir como lugares de reclutamiento, tal como mostró Grandinetti (2015) en la UCA.

El Centro de Estudiantes de UdeSA colabora con un “dispositivo de hospitalidad”, en términos de Germán Fernández Vavrik (2013). Me pregunto si este dispositivo en apariencia generado por los propios becados, en su mayoría, y no por la universidad en sí, se distingue de aquel planteado por Fernández Vavrik. Entiendo que el Centro de Estudiantes es una instancia más de este dispositivo de hospitalidad que opera de modo más explícito en los dormis, la cafetería y el sistema de padrinos y ahijados. Este espacio de sociabilidad parecería operar de un modo similar a las iniciativas, dado que surge de la asociación en apariencia espontánea de los estudiantes, aunque desde luego en un marco de control universitario.

4. Los dormis

Los dormis conforman un tipo de residencia donde viven los estudiantes de grado o posgrado que asisten a esta universidad, en su mayoría becados, durante el primer año de cursada y, en algunos casos durante el segundo año o más, que viven lejos de la universidad o que proceden de diferentes provincias de la Argentina o del extranjero. También es posible que las familias paguen para que sus hijos vivan en este lugar. Como las vacantes son limitadas, se debe reservar con anticipación. El objetivo de la universidad, al construir este edificio al que se denominó María Rosa Bemberg²⁰⁴ por su donante, fue “crear un ambiente propicio para el estudio y el desarrollo de la vida de los estudiantes que generará buenas condiciones para alcanzar un buen desempeño

²⁰⁴ Méndez (2011: 169) señala que la familia Bemberg donó el emplazamiento en el que se construyó la “Casa Argentina” en la *Cité Universitaire* de París, en la que los recién llegados se suelen albergar. Esto pone de relieve la tendencia a la filantropía de esta familia.

académico y como lugar de contención y sociabilidad”²⁰⁵. A partir de este propósito, cabe comprender la importancia que se le otorga a la contención y sociabilidad de los estudiantes que proceden de diferentes lugares del país o del extranjero. Esta situación contrasta con lo que observó Carli (2012) en torno a las dificultades u obstáculos que tienen que atravesar los estudiantes de otras provincias en las facultades que ella analizó en la UBA y en la falta de contención y de espacios creados para el encuentro.

En su trabajo sobre las residencias, Cookson y Persell (2002) estudian los típicos internados norteamericanos e ingleses en los que viven estudiantes durante el nivel de educación media. Ellos analizan el papel que los procesos educativos desempeñan en la reproducción cultural y toman tres componentes para analizar la organización y la vida escolar: la dirección, la disciplina y el curriculum o estilo de enseñanza. De estos componentes, resultan importantes para comprender el funcionamiento y el sentido de los dormis el tema de la disciplina —reglas de comportamiento que guían los valores y normas centrales de la comunidad— y el curriculum o estilo de enseñanza, que refleja los valores y las aspiraciones intelectuales de la organización educativa y ofrecen la adquisición de credenciales educativas valiosas. En el caso del nivel universitario, la posibilidad de vivir en residencias o un edificio compartido por estudiantes como los dormis permite analizar la sociabilidad y las experiencias durante el proceso de formación de grado.

4.1. Infraestructura y comodidades edilicias

El edificio de “los dormis” fue construido en el 2011 gracias a la donación de fondos de un particular (la familia Bemberg) con el objeto de otorgarles alojamiento a aquellos estudiantes que proceden de lugares lejanos a la universidad y que quieren estudiar allí. Al ubicarse en un predio al frente del campus, posibilita que puedan ir de un lugar a otro de forma rápida, segura y sin inconvenientes. En palabras de un joven becado que vivió allí durante sus primeros dos años de carrera: “Acá está bueno porque estás cruzando”, lo que demuestra la cercanía y el microcosmos particular que se genera en ese lugar. Sin embargo, también aludió a que estaban “aislados de todo” y que, si querían salir o ir a bailar a Capital, demandaba una organización previa: “Se piensa dos veces”.

²⁰⁵ Información extraída de la página web de la universidad, consultada el 20 de mayo de 2016.

Durante el 2013, tuve la posibilidad de conocer este edificio ubicado al frente del predio del campus, separado por una calle, unas rejas y un estacionamiento, dado que fui invitada por uno de los estudiantes. Allí también conversé con otros de sus residentes. El edificio consta de dos plantas espejo (es decir, que se repite la estructura y distribución de ambientes en ambos pisos). En ese momento la capacidad de alojamiento era para unos 60 jóvenes²⁰⁶. Por la puerta principal se entra a un hall que conduce a una cocina con un amplio comedor, en el que hay dos mesas con varias sillas para sentarse a comer, un televisor de pantalla plana y sillones de uno y dos cuerpos. La cocina posee vajilla completa, con microondas y cocina con horno. En las alacenas hay pegados unos carteles en los que se lee: “hay que lavar y guardar lo que se usa”. No vi elementos de la cocina fuera de lugar o sucios. Como era el horario del almuerzo, uno de los estudiantes se estaba preparando la comida; por lo que me comentó, vive lejos y está cursando una maestría en la universidad, así que decidió vivir ahí para tener más tiempo para estudiar.

También hay una sala de estudio con grandes ventanales que cuenta con escritorio, computadoras y pizarrón. Santiago, de Mar del Plata, que recibe beca, me dijo: “el pizarrón y este tipo de cosas son muy útiles para trabajar en grupo, también en época de parciales”. Los que viven en los dormis suelen juntarse a estudiar y explicarse unos a otros. Asimismo, el que ya cursa segundo año le da clases de consulta a sus compañeros que recién comienzan de las materias de primero, especie de tutorías, como parte del Programa alumnos colaboradores.

Facundo, de La Pampa, me contó cómo es la dinámica durante la semana y el fin de semana:

Normalmente desayunamos en el comedor del dormis, cada uno a la hora que quiere, depende de las materias, cada uno se organiza en el comedor, tranqui. Los fines de semana siempre jugamos al fútbol, siempre ahí charlamos y eso, al costado está la cancha de fútbol y siempre se juega al fútbol ahí, salimos, solemos ir a Capital cuando salimos, organizamos algo siempre. Hay interacción, yo soy re sociable, me llevo bien con todo el mundo. Por ahí hay gente que es más retraída, que no sale mucho de su habitación, se queda en la habitación. Las habitaciones son compartidas de a dos, y, bueno, hay gente que por ahí se retrae un poco, estudia mucho en su habitación, no sale mucho y otros que salen más, qué sé yo.

²⁰⁶ En 2015 se planteó la necesidad de ampliar los dormis construyendo más habitaciones, debido a que aumentó la cantidad de becados que ingresan en el primer año y también de otros estudiantes que están interesados en vivir allí pagando. En 2015 se amplió a 72 estudiantes la capacidad de alojamiento. A principios de 2016 se comenzó otra ampliación de los dormis y se construyeron varias habitaciones más, lo cual aumentó la capacidad para alojar a unos 127 estudiantes. La obra avanzó rápido.

Florencia, de Tucumán, me comentó qué hacen durante los fines de semana:

Los fines de semana generalmente hacemos pizzas a veces para todos. El fin de semana pasado hicimos un asado que fue re lindo. Pero generalmente, con el tema del estudio, algunos se quedan estudiando hasta tarde, por ejemplo, en la biblioteca o acá en el comedor, y por ahí no cenan a las 9 o a las 10 cuando todos cenan.

Los dormis poseen varios espacios comunes que permiten la interacción y la sociabilidad. Los espacios comunes me parecieron cuidados y ordenados. Las habitaciones son amplias y se comparten entre dos, aunque hay algunas individuales. Cada habitación compartida posee dos camas; por arriba de ellas hay un panel de corcho donde pueden pegar fotos o posters. La habitación que conocí tenía fotos colgadas de la familia, de la graduación del secundario, de amigos y posters de los *Beatles*. También poseen dos mesas de luz y dos escritorios, generalmente dispuestos uno al costado del otro. Todos los muebles son de madera. Tienen una heladera pequeña tipo frigobar y arriba, una alacena para guardar los alimentos que consumen —me muestran que poseen fideos almacenados: “no pueden faltar”, ya que “son económicos y sacan de apuro”—. Poseen un mueble con cajones y perchero para cada uno de los estudiantes. Cuentan con aire acondicionado y conexión *wifi*. El baño es en suite; es decir, que cada dormitorio tiene su baño con ducha. Los dormitorios tienen ventanales que los hacen luminosos ya que dan en algunos casos a las canchas de deportes, rodeados de árboles, y, en otros, a una “pared” de árboles y ligustrinas. Las cortinas son de metal. Por lo que me contaban, no todos los dormitorios tienen la misma disposición o tamaño, pero son bastante similares entre sí.

Asimismo, tiene un subsuelo con lavarropa y secarropa, donde pueden guardar las pertenencias personales cuando se van en las vacaciones tanto de invierno como de verano. El edificio posee una terraza que suelen usar para juntarse a comer. Además, cuenta con una cancha de fútbol y una cancha de vóley. Al costado de los dormis se construyó un estacionamiento no techado.

Según la universidad, la importancia de este espacio radica en que los dormitorios “sustentan un modelo de enseñanza de alta intensidad y dedicación”, “crean la colegialidad que será el germen de la constitución de una clase dirigente que piense en términos de lo que es bueno para el país y como un *team*”, “hacen posible el proyecto de educación inclusiva que caracteriza a las grandes universidades”, “enseña a los estudiantes a convivir en ámbitos reglados y a desarrollar relaciones fraternas con quienes no conocen y, por ello, incrementan su capital social y su capacidad para

empatizar con otros” y, por último, “son un componente esencial de la experiencia educativa”²⁰⁷. Todas estas expresiones remiten a la idea de una socialización que se pretende brindar mediante la convivencia en los dormis, a través de fomentar una educación inclusiva e incrementar el capital social de aquellos menos favorecidos. Retomando lo planteado por Cookson y Persell (2002), la disciplina y las normas de convivencia resultan cruciales en este espacio compartido, tal como muestro a continuación.

Cabe aclarar que UdeSA ha implementado el Premio dormis, cuyo lema es “tu sueño, más cerca, ganate un lugar en los dormis”, que consiste en un concurso de ensayos en el cual los interesados deben contar alguno de los logros en alguna de estas áreas: trayectoria deportiva, participación social, desempeño artístico, antecedentes académicos, creatividad/innovación o el desempeño en actividades de la universidad (concursos, simulaciones, etc.). Para poder postularse se requiere “tener nacionalidad argentina, no superar los 25 años a la fecha de iniciación de sus estudios universitarios y no contar con otros beneficios ni asistencia financiera ofrecida por la Universidad”²⁰⁸. El ganador del premio, para mantener el beneficio, debe cumplir con el requisito del mérito académico: mantener un promedio de 7 como mínimo, durante el primer año, y de 8 en los años subsiguientes, y no registrar aplazos. A su vez, se “invita” a los estudiantes ganadores del premio, luego de iniciada su actividad profesional, “a contribuir al Fondo de Becas para colaborar con la formación de otros jóvenes y propiciar la igualdad de oportunidades”²⁰⁹.

Considero que este premio también refiere a la decisión de distinguir a aquellos que se destacan en un área particular, que tienen un “talento”, y que con su buen desempeño académico prestigian y conservan la tan buscada excelencia académica. Como mostré a lo largo de la tesis, la universidad institucionalizó diferentes mecanismos meritocráticos que tienden a premiar a aquellos que, aunque su capital económico no sea alto, poseen ciertas cualidades o méritos que los hacen merecedores de la posibilidad de recibir una educación de excelencia. Esto entra en contradicción con una especie de doble estándar que se produce por las desiguales condiciones de origen y

²⁰⁷ Textuales extraídos de la página web de la universidad de San Andrés, consultada el 16 de junio de 2016.

²⁰⁸ Bases del premio dormis.

²⁰⁹ Bases del premio dormis.

de trayectorias educativas de los jóvenes que hacen que no estén en las mismas condiciones sociales, económicas y culturales que el que puede pagar la cuota; pero que sin embargo, por el esfuerzo y por la necesidad de mantener las becas logran un buen desempeño académico y una movilidad social ascendente en relación con los integrantes de sus familias. Los estudiantes de esta universidad, que no se encuentran en la misma posición social que el resto que paga la cuota completa o un alto porcentaje de ella, por formar parte del sistema de becas son incluidos en la universidad, respondiendo así a “una inclusión desigual” (Saraví, 2015).

4.2. La convivencia como contención

La convivencia en este espacio durante la etapa universitaria, según uno de los estudiantes, resulta “super enriquecedora”, dado que permite que se compartan diversas experiencias y trayectorias de vida, además de ayudar a sobrellevar ciertas situaciones difíciles, como es estar lejos de la familia, tener que soportar la presión de los exámenes, el ritmo de cursada o atravesar algún problema específico, más allá de tener que hacerse responsables de la limpieza de la ropa, de cocinar y de arreglar sus pertenencias. “Sentarse a estudiar juntos”, “hacerse compañía” es algo que todos destacan. Facundo, que recibe beca, me dijo:

Yo me emancipé bastante realmente [se ríe], no extraño mucho, la verdad. Igual soy re sociable, te ayuda a contenerte el que estés en una residencia. No es lo mismo porque hacés un montón de amigos y es como que estás siempre acompañado, no hay momento en el que te sentís solo, como si estuvieras viviendo en un departamento solo. Como que siempre hay gente, hay gente dando vuelta, siempre hay gente en el comedor que algo está haciendo, entonces como que te sentís más acompañado. Yo la verdad mucho no extraño, casi nada, pero, bueno, eso depende, hay chicos que por ahí sí, sobre todo al principio que extrañaban mucho. Es un cambio enorme, pero yo mucho no extraño, me llevo bien con todos, casi todos, así que bien. Y con mi vieja por celular hablamos, a veces Skype.

Matías, becado de Bahía Blanca, que estaba en segundo año de Economía cuando lo conocí, me contó:

Haber venido a los dormis también me ayudó mucho, porque somos como 50 personas que estamos todos en la misma. Que no es lo mismo estar un domingo acá, que en un departamento en Buenos Aires solo, que no hay nada para ver, te pega el bajón, que estar en los dormitorios, poder tocar la guitarra, jugar a algo, o estudiar con alguien, ya estudiar con alguien que bebe mate o cebarle a alguien cambia todo. *Es lo mejor para mí de la universidad*. Nos hacemos muy amigos porque vivimos juntos. Te digo: “te veo mañana” y es literal porque cerrás la puerta y al otro día desayunás con esa persona que cenaste. Es todo el tiempo. Salís juntos, volvés juntos. Hacés las compras juntos, comés juntos, cocinás juntos, compartís de alguna manera todo, un partido de fútbol cuando juega la selección,

no sé, de todo. De todo un poco, y eso ya crea un vínculo muy fuerte. Por ahí, si pensás en tiempo nominal, hace un año que lo conocés, pero el tiempo real te parece que es una guasada. Te vas de vacaciones de invierno tres semanas y te parece raro por tres semanas no haber visto a tus amigos, cosas que por ahí no te pasa con otros. (*Cursiva agregada*)

Los vínculos y los lazos de amistad que se forjan en la convivencia diaria y en el estar en un mismo lugar son valorados de manera positiva por los estudiantes. Atravesar los períodos de exámenes que generan angustia y presión y poder estar con otros que viven lo mismo les ayuda en todo el proceso. Además, según sus relatos, la posibilidad de que surjan noviazgos entre los estudiantes becados que viven en los dormis es alta por la cantidad de tiempo que comparten y porque logran conocerse bien entre sí. Un varón becado me decía: “Entre becados el año pasado había cinco parejas, y es bastante, pero también están los que ya vienen con novio o con novia, pero sí, suele surgir porque estás todo el día juntos, entonces ya, ya está”. La proximidad en las relaciones que alcanzan los jóvenes propicia que se formen parejas entre los que viven en los dormis.

Cuando le consulté a Florencia si en los dormis tenía una habitación compartida, ella contestó que “sí, con otra chica”, y que se llevaba muy bien. “Ella es de Chaco y está más o menos en la misma situación que yo. Entonces eso también contribuye. Tenemos los mismos problemas, así que ella sabe lo que me pasa a mí y yo sé lo que le pasa a ella”. Asimismo, son muchas las actividades que comparten en este espacio, más allá de comer, dormir y estudiar. Varios me decían que les gusta tocar la guitarra: “una forma de entretenerse y pasar el momento”. Santiago me contó:

Tengo la guitarra, somos varios, está bueno, es lo mejor que tenemos. Cuando no tenés nada que hacer, tocás la guitarra y la pasás re bien. Tenemos cancha de fútbol ahí, jugamos todos los domingos y todos los miércoles. También es buenísimo, sí, sí, ya hay equipos, está buenísimo. Hay pica, pero en el buen sentido, no, nunca nadie se agarró a trompadas con nadie, ni cerca.

Otro joven de Economía, que recibe beca, me narró cómo se organizan y qué actividades hacen los fines de semana:

Al principio comíamos juntos, pero después no. Aparte somos muchos, somos 60 y hay como 35 arriba y 25 abajo, una cosa así, pero somos bastantes. Igual, por ejemplo, la otra vez nos compraron una parrilla, hicimos hamburguesas, eso para todos, el domingo. Comimos todos afuera, jugamos al fútbol, vóley, cartas, guitarra. Estuvo muy bueno. (...) Yo, por ejemplo, me cocino siempre con mi compañero, cocinamos juntos, un día cada uno a la noche, y al mediodía yo tengo la comida acá en el comedor y mi compañero también. Hay otros que no y se tienen que cocinar al mediodía. Y nada, yo cocino siempre, pero es más normal comer solo, o sea, casi todos comen solos.

Todas estas posibilidades de interacción social hacen a la experiencia de sociabilidad en este lugar particular. En época de parciales o exámenes finales, los estudiantes no cursan y eso hace que permanezcan más tiempo en los dormis, lo que puede tornar más tediosa la convivencia, ya que están estudiando y a veces se generan tensiones. Si bien este lugar posee una sala de estudio, como ya comenté, y también pueden concurrir a la biblioteca o a la cafetería del campus, es mucho más el tiempo que permanecen en los dormis. La dinámica de la vida allí se transforma en razón del momento de la cursada. Una joven de primer año de Derecho me contó: “Lo que sí es que se hace un poco difícil en tiempo de parciales, de finales, que estás todo el tiempo ahí adentro; entonces, ahí como que se vuelve medio pesado, pero que se haya armado algún conflicto, no”. Varios han referido a la no conflictividad en la convivencia, aunque sí reconocen que pueden existir ciertas tensiones, pero “todo se soluciona dialogando”.

En lo referente a la ubicación geográfica de los dormis, algunos plantean que están un poco aislados con relación a la Capital. Que a veces se les dificulta el tema de las salidas, o salir a comprar algo o hasta tomar un helado. Uno de los estudiantes me contó:

Lo bueno y malo es que si vivís acá te aísla un poco del mundo, te queda lejos, o sea, ni siquiera estás en Capital, o sea, estás en Victoria, que es nada, salir como que implica un esfuerzo, no es “salgo así nomás, me voy a tomar un helado”. Hay que organizarse; tarde no voy a salir, entonces eso te aísla un poco, como que te aísla. Nos juntamos, salimos igual, pero... igual, qué sé yo, queda lejos capital, queda una hora de acá, no, no te motiva mucho aunque te inviten. Está bueno, pero vos decís “lo tenés que pensar (se ríe), moverme una hora”, por ahí tenés que estudiar, está la presión, qué sé yo.

Pablo, oriundo del Chaco, de cuarto año de Ciencia Política y becado, a pesar de haber tenido una situación difícil con la universidad y en la que consideró que no se había actuado de manera justa, me dijo: “no hay más allá, mi vida es esta universidad, todo gira en torno a ella”. La postura de este joven resulta ambivalente en cuanto a su propia experiencia universitaria, porque si bien manifestó su disgusto ante un episodio que tuvo lugar por un reclamo que él consideraba injusto con respecto a las becas y que lo llevó a enfrentar un Comité de Ética, también sostiene que es “lo mejor” que le pasó. Para este joven la sociabilidad que compartió con sus compañeros en los dormis y su experiencia en el campus fue sumamente enriquecedora.

A partir de la experiencia de los jóvenes en los dormis, observo una fuerte identidad y sentido de pertenencia para con la universidad y su grupo, fomentado por ésta para que los que concurren de lejos se sientan contenidos e integrados. A su vez, estar aislados afectiva y geográficamente de sus familias los lleva a otorgarle una gran importancia a la convivencia con otros y, por ende, la vida universitaria pasa a ocupar un lugar central. Como ya expliqué en el capítulo 5, constituye una novedad la creación de un “Programa de padrinos y ahijados” —tal como se lo denomina—, que consiste en que el estudiante antiguo tenga algún ahijado o ahijada que recién comienza, al que debe orientar, ayudar y aconsejar. Sobre todo, esta relación entre pares, de horizontalidad, se da entre los que reciben becas y son de otras provincias. Esto hace que los jóvenes se sientan contenidos y acompañados y que les resulte menos difícil la transición a la etapa universitaria. En este sentido, encuentro una mayor contención y más alternativas para aquellos estudiantes que vienen de lejos de contar con posibilidades de recibir ayuda, en relación con lo que señala Carli (2012) en el caso de la universidad pública.

4.3. Reglas y normas de convivencia

Como los dormis son administrados y controlados por la universidad, están regidos por un conjunto de reglas y normas de convivencia²¹⁰. Esto está relacionado con la disciplina y las normas que plantean Cookson y Persell (2002) para el caso de los internados de Estados Unidos e Inglaterra. En San Andrés el reglamento tiene por objeto “preservar la armonía, el bienestar y la seguridad de los residentes, generando un verdadero ambiente propicio para estudio y formación”²¹¹.

En cuanto a las visitas y a los horarios, los residentes tienen que pedir autorización para dejar pasar a amigos o conocidos y deben respetar que se realicen de domingos a jueves de 10:00 horas a 23:00 hs y viernes y sábados de 10:00 hs a 2:00 hs. Las visitas se permiten dentro de los siguientes espacios comunes: estar, cocina, comedor y sala de estudio. Están prohibidas las visitas dentro de las habitaciones. Con respecto a los horarios y a los ruidos, se establece que “A partir de las 23 horas de domingos a jueves y de las 02 hs los viernes y sábados, rige el horario de Silencio Absoluto, que deberá respetarse sin excepción, evitando ruidos, portazos, música, gritos,

²¹⁰ Documento “Reglamento de convivencia” de los dormitorios.

²¹¹ Documento “Reglamento de convivencia” de los dormitorios.

discusiones, etc.”. El supervisor es el encargado de controlar y vigilar las actividades que se desarrollan en el edificio y otorgar los permisos. Para cualquier modificación en la habitación, el residente debe pedirle autorización.

Con respecto a la limpieza, es obligatoria; para ello, los cuartos deberán ser desocupados y ordenados sin excepción en los días y horarios previstos. La Administración puede hacer uso del derecho de admisión y/o sanción disciplinaria ante la reiteración del desorden, del residente durmiendo o bañándose, lo que impide el trabajo de limpieza.

En el espacio del edificio rigen varias prohibiciones: no se puede fumar en todo el ámbito de los Dormitorios, ni usar artefactos eléctricos como calentadores, equipos de depilación, etc.; tampoco retirar o cambiar muebles o artefactos de los cuartos; pegar o clavar cualquier elemento con excepción de los espacios destinados para eso (carteleros). Ante el incumpliendo en estos casos, se aplicará automáticamente una sanción disciplinaria. También se prohíbe el ingreso y/o consumo de bebidas alcohólicas y la venta, posesión y el consumo de drogas. En estos casos el residente será expulsado de inmediato. Vale aclarar que se prohíbe todo objeto no compatible con la seguridad y el decoro (Inciso 40). A su vez, el reglamento también prohíbe la celebración de fiestas dentro de las habitaciones y lugares comunes de los Dormitorios (Inciso 41). Asimismo, se prohíbe “todo comportamiento no cívico, no acorde a lo esperado de un universitario fuera o dentro del Campus, de los que derive un deterioro de la imagen de la Universidad” (Inciso 42).

La mayor sanción ante el incumplimiento de la normativa es la expulsión. Tanto la guardia o vigilancia deben velar por el cumplimiento de las disposiciones del reglamento y, de no ser atendidos sus requerimientos, pueden acudir a la administración de la universidad. También se estipula que la administración de los dormitorios “se reserva el derecho de inspeccionar las habitaciones en cualquier momento...”

Desde la perspectiva de los estudiantes que viven en los dormis, si bien conocen las reglas, sugieren que en la práctica no son tan estrictas. Un estudiante de segundo año de Ciencia Política de Mar del Plata que recibe beca me dijo:

Hay ciertas reglas, pero, en general, ahora lo del ruido lo están controlando un poquito más. Pero en general, si no se molesta a nadie, tampoco es tan estricto. Dormí a la hora que quieras, pero a las 11 de la noche tiene que haber silencio de domingo a jueves, porque al otro día se cursa. Silencio relativo, no tiene que haber ruidos molestos. Ese es el punto; sí hay reglas estrictas en cuanto al consumo del alcohol, esas cosas sí. No puede haber alcohol en los dormis, no, bajo ningún concepto. Ni una cerveza. Fumar afuera sí.

Según otro de los estudiantes, no se puede tener planchas ni secador de pelo. Tienen muchas precauciones para evitar incendios, aunque según él son un poco exagerados. Cuando le pregunté a uno otro de los estudiantes becados si generaba problemas respetar las reglas, me dijo:

Yo personalmente no tomo alcohol, por lo cual a mí en realidad..., yo tomo gaseosa y jugo Ades [se ríe], y la verdad que no me afecta. Pero no, yo no creo que a los chicos les resulte un problema. Los chicos van a la “Tintorería”, que es un bar que está en Perón, y no, no creo que les represente... bah, qué sé yo, supongo que no.

Ahora bien, ¿no hay conflicto en este espacio? ¿Es tal la adecuación a la normativa? Las fraternidades y sororidades en los países anglosajones se conforman con el objetivo de la contención, de generar un sistema de hermanos y hermanas y de sociabilidad durante la etapa del *College*. En estos países es frecuente que los jóvenes estudien lejos de sus casas y que se integren a sororidades o fraternidades como parte de la vida universitaria. Cabe aclarar que existen numerosos trabajos de investigación que indagan acerca de los problemas de alcoholismo o adicciones y los disturbios que se producen en las sororidades y fraternidades en varios países anglosajones, configurando un problema para la vida universitaria y el rendimiento académico de los estudiantes (Wechsler, Kuh & Davenport, 2009; Blimling, 1993; McCabe & Bowers, 2009; Pike, 2000). También se investigan las prácticas de exclusión social determinadas por la clase social o diferencias raciales (Kendall, 2008; Turk, 2004). Estos fenómenos planteados en otros estudios no he podido encontrarlos durante mi trabajo de campo, donde no se han presentado hechos que susciten problemas en este sentido en los dormitorios o, por lo menos, que me hayan contado o de los que me haya podido enterar.

Si bien la normativa es clara en cuanto a las reglas para la convivencia y a lo que está permitido y no, sí observé cierta flexibilidad en su aplicación en lo que respecta a las visitas debido a que no se cumple en forma estricta lo estipulado, aunque sí evidencié que existe cierto respeto para con los pares y se tiene en cuenta lo que al otro le puede llegar a molestar. De hecho, cuando me invitaron a conocer los dormis para poder ingresar, si bien iba acompañada de uno de sus residentes, no requirieron ningún aviso previo, o por lo menos, no que yo haya advertido en ese momento. Algo parecido ocurrió cuando me permitieron conocer una habitación, algo que supuestamente no se puede hacer y que no sabía en ese momento hasta que conocí el reglamento. Los estudiantes que residen en el edificio no han manifestado demasiados problemas para la

convivencia; además, teniendo en cuenta que están en los primeros años de cursada, sienten que es un lugar de contención y de sociabilidad que les facilita adaptarse a la nueva etapa vital que están atravesando.

Este entorno arquitectónico parece contener un mundo perfecto que, de alguna manera, se replica en los sentimientos de los becarios, a diferencia de aquellos conflictos que se suscitan en los campus anglosajones, tan estudiados y mostrados incluso en películas y series. Considero que esta adecuación a las reglas puede estar relacionada, en parte, al mantenimiento de la beca que muchos de quienes viven en los dormis poseen: para mantenerse en el espacio universitario es preciso no sólo comportarse según la normativa, sino también tener un buen desempeño académico, lo cual requiere tiempo de estudio. Por otra parte, el control de la institución es mayor que en el caso de las fraternidades anglosajonas, que se rigen por normas propias de cada uno de los grupos.

5. Síntesis del capítulo

Los diferentes momentos y espacios analizados en este capítulo aluden a una serie de prácticas sociales comunes en este ámbito universitario y que refieren a la sociabilidad y al estilo de vida de los estudiantes de San Andrés: compartir un único lugar para la comensalidad, poseer un espacio propio para la recreación, poder optar por un “menú” amplio de actividades por fuera de lo estrictamente académico, codearse con referentes que ocupan una posición privilegiada y tratarlos de vos, y vivir en un ambiente que ofrece las comodidades y la contención para facilitar el tránsito por la universidad. La sociabilidad en el campus se asemejaría más al consorcio, al compartir espacios comunes, que coadyuvan a fortalecer el sentido de pertenencia y generar una alta apropiación de las actividades y espacios de la universidad.

Tanto en las prácticas de comensalidad como en las conversaciones que tienen lugar en el horario del almuerzo en la cafetería observé ciertos patrones que remiten a características particulares de este espacio educativo. Por un lado, se presenta una jerarquización y diferenciación social entre los que asisten a la cafetería, que a su vez puede entenderse en términos de fronteras simbólicas y sociales (Lamont y Molnar, 2002). En este sentido, los actores sociales categorizan conceptualmente objetos, personas y prácticas que generan una distinción simbólica y, al mismo tiempo, a través de formas objetivas como la vestimenta, el acceso a la última tecnología y la comida

que se solicita o no, se establecen diferencias en cuanto a la distribución desigual de los recursos. Por otro lado, estas prácticas forman parte de la sociabilidad cotidiana y el estilo de vida de estos jóvenes y, si bien existen divergencias entre los que reciben beca completa y el resto de los estudiantes que pagan la cuota o un alto porcentaje de ésta, visualicé un intento o un esfuerzo por la inclusión a pesar de las diferencias, es decir, una inclusión que continúa siendo desigual.

En este espacio educativo en donde uno esperaría encontrar una mayor homogeneidad social que en otros lugares, como por ejemplo la UBA, sin embargo, se presentan trayectorias educativas y de vida heterogéneas. Por todo lo que he mostrado a lo largo de la tesis, no podría hablarse necesariamente de una sociabilidad homogénea de estos jóvenes, en especial de los que poseen un alto capital económico, sino que más bien tienden a la apertura. La posibilidad de que asista a San Andrés un significativo porcentaje de jóvenes de diversa procedencia geográfica, religiosa y social por su Programa de becas, con beca completa por necesidad económica, lleva a que confluyan vivencias disímiles. Esto pone de manifiesto una mayor apertura de sectores de altos ingresos a codearse con personas de diferentes sectores sociales y a tener una visión más amplia que la de su mundo social de pertenencia.

Asimismo, estas diferentes actividades que desarrollan a lo largo de la jornada, y que aluden más bien a las “actividades intermedias de tiempo libre” y de “recreación y ocio” (Elias y Dunning, 1992: 123-125), promueven una formación integral, que como ya señalé excede lo meramente académico y hace a un perfil de estudiante que se desarrolla en todas sus dimensiones, ya sea deportivas, creativas, artísticas, espirituales y que tienden a un ciudadano cosmopolita. He observado un grado de participación e involucramiento desigual entre los que viven en los dormis y reciben beca completa y entre aquellos que no necesariamente viven en los dormis pero reciben beca completa, y el resto de los estudiantes. Los primeros aprovechan y hacen uso de las variadas posibilidades que se les ofrecen, mientras que los segundos lo hacen en menor medida y, en general, alegan que ya están cursando demasiado tiempo en el campus; por lo que prefieren, al contar con movilidad, volverse a sus casas. Esto, a su vez, muestra una apropiación diferencial de las posibilidades y espacios por parte de los que reciben un alto porcentaje de beca y el resto de los estudiantes.

Cabe aclarar que si bien no he acompañado a los estudiantes a actividades por fuera de la universidad, en especial a quienes pagan la cuota completa, sin embargo he conocido sobre éstas mediante sus relatos. Algunos me han contado que practican

tela²¹², participan de un equipo de hockey de un club de su barrio en el que también se juega al rugby, practican deportes náuticos como Kayak o hacen cursos de timonel para navegar, o que participan de la organización “El Arte de vivir”, o asisten a un grupo misionero de una parroquia.

Con respecto a la convivencia en los dormis, los jóvenes encuentran un lugar de sociabilidad y de contención, según sus propias percepciones, que los ayuda a sobrellevar los cambios que trae aparejados la etapa universitaria. Como han señalado los estudiantes, en los dormis tienen todas las comodidades edilicias y comparten un espacio “donde están todo el tiempo juntos”, ayudándose y acompañándose. Con esta propuesta la universidad procura, en sus palabras, una “formación intensiva e integral” y, a su vez, fomenta la inclusión de jóvenes que, de no ser por las becas, no hubieran podido estudiar allí. Aquí aludo nuevamente a lo planteado por el primer rector, quien sostenía que la existencia de becados sería el “contrapeso necesario” para motivar y mejorar el desempeño académico del resto de los estudiantes. De hecho, no sólo año a año se eleva el porcentaje de becados, sino que aumentan las donaciones y contribuciones de particulares para que nuevos jóvenes tengan esa posibilidad de habitar este mundo en apariencia perfecto.

Por último, es dable señalar que la diversidad de actividades por fuera de la cursada prepara a los estudiantes para la vida y les ofrece más oportunidades para practicar sus habilidades verbales, interpersonales y de liderazgo. Aprender mediante el ejemplo, codearse con referentes de todas las áreas y participar de actividades culturales conduce a una distinción social, y a que los becados logren una movilidad social ascendente y los que pagan la cuota completa consoliden su posición social.

²¹² Modalidad de práctica circense del grupo de los ejercicios aéreos, donde los artistas realizan acciones coreográficas y acrobáticas suspendidos en una tela.

CAPÍTULO 8

FORMACIÓN PROFESIONAL: INTERCAMBIOS Y PASANTÍAS

En este capítulo expongo dos actividades que contribuyen a la conformación del perfil particular del estudiante de San Andrés como son los “intercambios”²¹³ y las “pasantías”²¹⁴, que se han convertido en prácticas frecuentes en los últimos años en universidades privadas y públicas y que también favorecen a la formación y a la experiencia profesional. Se trata, en conjunto, de acciones valoradas por todos los jóvenes con los que he hablado, además de ser sumamente promocionadas por UdeSA.

En el primer apartado analizo los intercambios que realizan los estudiantes durante un semestre con otras universidades del exterior para cursar parte de su carrera y que coadyuvan al perfil cosmopolita; una práctica habitual que, si bien no es exclusiva de esta universidad, tiene cada vez más peso en la trayectoria de formación superior. En el segundo apartado, me dedico a las pasantías realizadas generalmente durante los últimos años o durante las vacaciones de verano e invierno en empresas privadas o públicas, o en organizaciones no gubernamentales. La importancia de esta práctica profesional radica en que, al ser difícil trabajar mientras estudian (por la carga horaria que deben cumplir), éste es su primer acercamiento al mercado laboral, al menos por un período corto.

1. Intercambios

Con la globalización y la tendencia a la internacionalización, las trayectorias educativas incluyen viajes y formación en el exterior para constituir al “ciudadano del mundo” que puede desempeñarse y moverse sin problemas de un punto a otro del planeta (Luci, 2010 y 2016; Brown, Lauder y Sung, 2015 y Van Zanten, 2015). Como una característica de distinción y una experiencia cultural de intercambio y de socialización en otra cultura, los estudiantes realizan viajes para formarse un semestre en el exterior.

Esta universidad ofrece la oportunidad de realizar intercambios con otros países gracias a los convenios que tiene con más de 80 universidades extranjeras. A partir de cada carrera, los estudiantes pueden cursar un semestre en alguna universidad que

²¹³ Por “intercambio” aquí se entiende irse a estudiar a un país extranjero durante un semestre.

²¹⁴ La denominación “pasantía” refiere a las prácticas profesionales que realizan durante el cursado de la carrera para acercarse al mundo laboral y adquirir ciertas competencias y habilidades.

elijan; los destinos más frecuentes son Inglaterra, Francia, Portugal, Estados Unidos, Canadá, entre otros. Según datos de la universidad, anualmente 225 estudiantes realizan intercambios.

La normativa respecto a los intercambios cambió desde que comencé mi trabajo de campo. Hasta el 2015 ésta planteaba que los estudiantes debían cumplir con determinados requisitos para postularse. Entre ellos, tener 16 materias cursadas y aprobadas a la fecha de la postulación, un promedio general como mínimo de 6 de manera excluyente, solicitar equivalencia de materias correspondientes a las de un semestre y no haber participado antes de la experiencia. Los intercambios debían realizarse con universidades con las que se tuviera convenio (Políticas y procedimientos, 2015: 25). A partir del 2016, ya no se requiere que los estudiantes tengan un promedio como mínimo de 6. A su vez, se agregó como requisito “no estar bajo sistema de Supervisión Académica” y “no tener una sanción del Comité de Ética o un Comité en Proceso” (Políticas y procedimientos, 2016: 23). De alguna manera, estas modificaciones tornan menos meritocrático el proceso de postulación. Esta modificación se debe, en parte, al cambio de autoridades que considera que todos los que pagan la cuota deben tener la posibilidad de vivir esta experiencia, independientemente del rendimiento académico. A su vez, también se incorporó en el 2016 otro procedimiento denominado *Direct Enrollment* que consiste en una experiencia académica de un trimestre o semestre en una universidad en el exterior con la cual la universidad no mantiene convenio de intercambio. De cumplir con los requisitos exigidos se reconocen las equivalencias de materias por dicha experiencia. (Políticas y Procedimientos, 2016: 25-26).

En UdeSA quienes deseen irse de intercambio tienen que manifestar su interés a partir de la convocatoria que se abre anualmente. Según lo que me comentaron dos mujeres de segundo año de Administración de Empresa que querían irse de intercambio, antes del cambio de la normativa, debían alcanzar un buen promedio para tener más posibilidades de elegir el destino y la universidad que ellas preferían; pretendían irse juntas, pero sabían que sería difícil que les tocara a ambas el mismo destino. Antes del 2016, como las vacantes eran limitadas, porque existía un cupo por año, los estudiantes competían entre sí al momento de postularse, “mientras mejor desempeño académico poseas, más chances tenés de que te elijan”. Se podía elegir, en orden de prioridad, tres destinos. El Comité evaluaba y, según distintos requisitos, decidían la universidad de

destino. Según lo que me contaban estas estudiantes es posible irse en el segundo semestre de tercer año o en el primero de cuarto año. En el segundo de cuarto año, “no te conviene por las correlatividades”. Una de las estudiantes de Administración me comentó: “Yo tengo amigas de la UCA que se fueron seis amigas juntas. Acá eso no se puede”. Según sus relatos, quieren irse de intercambio a Europa para viajar, para recorrer. Me contaron que a donde hay más cupos (tres) es en Inglaterra. Esto funcionaba así hasta fines del 2015. En estos casos, la postulación respondía a una lógica meritocrática en el sentido de que el que poseía mejor desempeño académico tendría más oportunidades de elegir la universidad. Las estudiantes estaban averiguando y preguntando a otros que ya habían realizado la experiencia. La universidad ofrece charlas informativas para que ellos conozcan con mayor detalle sobre el intercambio y escuchen experiencias de otros.

En este punto, en la normativa se observa una diferencia entre los que pagan la cuota o poseen un porcentaje mínimo de beca y los que reciben más del 25% de beca o beca completa. Esto no ha sufrido modificaciones en el 2016. Mientras que los primeros pueden realizar estos intercambios con sólo tener la cuota paga, los segundos deben aplicar a otra beca de la universidad extranjera a la que quieren asistir. En este sentido, los intercambios funcionan, de modo implícito, para realizar un control actualizado del otorgamiento de becas. Se supone que quien ha recibido más del 25% de beca no podrá solventarse en el exterior, y por eso le exigen una declaración de los fondos recibidos y deben conseguir una beca del 100% para poder irse de intercambio. Cabe aclarar que, como la universidad tiene vínculos estrechos con otras universidades extranjeras, es probable que los estudiantes becados puedan obtener una beca en el extranjero, aunque las posibilidades son menores. Si tienen buenas notas en las materias cursadas y si consiguen cartas de recomendación de sus profesores, pueden tener la oportunidad de postularse. Como ya expliqué en el capítulo 5, producto de las asimetrías en la enseñanza en las escuelas secundarias, algunos estudiantes encuentran mayores dificultades en el cursado de las materias y les cuesta más aprobar y reunir la cantidad de materias necesarias para hacer el intercambio.

Al regresar del viaje, presentan a la oficina de programas de intercambio un informe en el cual dan consejos prácticos para los futuros interesados de cómo manejarse en los distintos países en cuanto al clima, al transporte, a los lugares para ir a visitar, a los costos de las comidas, al alojamiento, a las salidas (boliches, *pubs*, bebidas)

y a las características de la cursada en la universidad elegida. Facundo, uno de los chicos becados que estudiaba Economía, a quien conocí en el 2012 y con el que tengo una buena relación, ya que nos encontramos a conversar o almorzar cada vez que podemos en el campus, estuvo de intercambio en Toronto, Canadá, durante un semestre en York University – Schulich School of Business²¹⁵. Según el informe escrito que presentó a la universidad y que me compartió, “está considerada como la mejor universidad de negocios de Canadá (Ranking 2014/2015 – *The Economist*), y en caso de que uno quiera ir a trabajar en un futuro a Canadá, asistir a esta universidad le va a abrir muchas puertas de trabajo”. En una conversación, me comentó que Toronto es una ciudad cosmopolita, “muy linda” y con muchos inmigrantes. Otros tres estudiantes fueron a Montreal en el mismo momento que él, pero no se veían. Me contó que hizo muchos amigos, de distintos lugares.

Mi relación con los alumnos locales era muy buena, al igual que con los alumnos de intercambio. Había un grupo de la universidad que organizaba actividades entre los alumnos de intercambio y los locales, las que eran muy interesantes y divertidas (...) York es una de las universidades con más alumnos internacionales (no de intercambio), lo que significa que las clases son muy diversas y, si bien hay muchos canadienses, también hay muchos europeos, asiáticos, de Medio Oriente, haciendo muy interesantes y ricas las clases.

La relación con los profesores fue muy buena. Las materias en general requerían más estudio del que esperaba y un nivel comparativo al de mi universidad, aunque la estructura de la clase era distinta, con pocos exámenes, y la mayor parte de la nota provenía de la participación en clase, presentaciones y trabajos de investigación o prácticos. Esto hacía mucho más dinámicas las clases y que me relacionara más con mis compañeros de la universidad. Todas las clases eran en inglés, y si bien podía seguirlas con facilidad al principio participar no me fue tan sencillo, aunque con el tiempo la fluidez mejoró notablemente.

Como recibía beca completa, Facundo tuvo que postularse a una beca de esta universidad extranjera para poder irse. Por lo que me comentó, entrar a esta universidad es bastante difícil. En este sentido, retomando el planteo de Dubet (2012), los becados parecerían tener acceso a “igualdad de oportunidades”, pero no a “igualdad de posiciones”, ya que necesitan conseguir una beca de una universidad extranjera para tener la chance de cursar un semestre en el exterior. Aquí se pone de manifiesto nuevamente la necesidad de los que reciben beca de demostrar sus talentos y capacidades para poder realizar un intercambio. No todas las universidades ofrecen este

²¹⁵ Las materias que eligió para cursar fueron Creating Global Capitalism – SB MGMT 3030, Managing Change – SB ORGS 4530, Applied International Economics – SB ECON 3150 y Entrepreneurship & New Venture Creation – SB ENTR 4600. Recibió equivalencias de todas las materias, excepto Applied International Economics.

tipo de becas, por lo que tienen un número limitado de alternativas. En cambio, los que pagan la cuota, con el solo hecho de abonarla y cumplir con los requisitos formales de postulación, pueden elegir cualquier universidad extranjera que dicte su carrera. De hecho, la normativa a partir de 2016, es menos exigente en cuanto al rendimiento académico que se debe poseer para postularse para aquellos que pagan la cuota. En el caso de Facu contó que logró alquilar una habitación a unas cinco cuerdas de la universidad. La habitación estaba en el 3° piso y compartía el baño con otra habitación individual. Dice haber vivido una buena experiencia en Canadá. Me contó que fue a conocer las Cataratas del Niágara con otra chica argentina que estudiaba en UCES.

Vanessa, que estudia Administración de Empresas (había comenzado la carrera de Economía, pero se cambió) y paga la cuota completa, fue a realizar un intercambio a la *University of St. Gallen* en Suiza. Esta universidad que se ubica en Rosenberg, barrio perteneciente a la ciudad de San Galo, es a nivel europeo una de las más reconocidas en Ciencias Económicas y Derecho. Se puede cursar en inglés o en alemán²¹⁶. Conoció a estudiantes de varios países y se hizo un grupo de amigos con los que compartió distintas experiencias. Una vez que terminó de cursar, más allá de haber aprovechado varios fines de semana para ir a esquiar, realizó un viaje por Europa durante un mes.

En otro informe, un estudiante cuenta la particularidad de su experiencia al irse de intercambio a Londres:

Mi experiencia personal de intercambio es distinta a muchas otras. Yo decidí realizar el intercambio debido a que mi familia se trasladó a Londres por el trabajo de mi papá (trabaja en la Embajada Argentina). Es así que puedo contar todo lo vivido desde mi punto de vista; es decir, viviendo con mi familia y no teniendo que manejar situaciones tales como cantidad de plata necesaria, alojamiento, etc.

Este estudiante cursó en la *European Business of London* (EBS). Comentó que EBS es muy parecida a su propia universidad, con la “gran diferencia” de que está lleno de estudiantes de diferentes nacionalidades, “pero el sistema educativo se parece bastante”. Esto se debe a que ambas universidades se guían por el modelo anglosajón. Según él, las materias tienen una *lecture* (lo que sería una clase magistral de la universidad) y dos *seminars* (tutoriales). No obstante, a diferencia de la universidad argentina, cada uno (*lectures* y *seminars*) dura 50 minutos. Se trabaja mucho en grupos, “porque esa es la base de EBS”. Según cuenta, esta universidad de Londres busca

²¹⁶ Entre las materias que eligió para cursar se encuentran *IMT, Being an Entrepreneur, Creative Leadership, Robots and the End of Work, Industrial Ecology* y Alemán básico.

preparar a los estudiantes para un futuro donde tengan que realizar proyectos y presentaciones con distintas personas dentro de la empresa donde trabajen. Las materias se aprueban con un 40%, igual que en la universidad estudiada. Cada materia está dividida en trabajos, final, presentaciones, parcial, entre otras. Cada una de estas partes debe aprobarse con un 25%.

Javier, otro estudiante de Economía, que se fue de intercambio a Toulouse, contó que la Universidad de Toulouse *Le Mirail* es “enorme”. Tiene más de 25.000 alumnos y es de las más grandes de Francia. El perfil de la universidad, según lo que menciona, es distinto al de la universidad estudiada: es más impersonal y las clases son más grandes, pero a él le gustó bastante.

El acceso a la Universidad es super sencillo porque el metro te deja en la puerta. En cuanto al tema de las materias no es tan fácil, por lo menos en Economía. Materias obligatorias no pude hacer ninguna. Hice cuatro optativas y me las aprobaron todas sin problemas: *Mondialisation; Economie des inegalites, Sous emploi et progres technique; Antropologie economique*.

La posibilidad de realizar un intercambio tiene implicancias vitales para los estudiantes. Según distintos testimonios, plantean un antes y un después de esta experiencia. Conlleva vivir en otro país, aprender otras culturas, conocer lugares, conocer y compartir con otros estudiantes de otros países, “aprender a arreglárselas solo lejos de la familia” y manejar otro idioma u otros códigos. Las materias que eligen están relacionadas con el emprendedorismo, el liderazgo creativo, las nuevas tecnologías y una visión ecológica de las industrias y empresas. Cabe destacar que, a pesar de realizar intercambios en distintos países, hay materias que forman parte del currículo internacional o de las “competencias globales” (Luci, 2016 y Brown, Lauder y Sung, 2015) que contribuyen a formar al *manager* global. Coincidiendo con Luci (2016: 148), “el contacto con lo internacional es un valor en sí mismo que puede funcionar como principio de distinción simbólica y social”. Los estudiantes aluden a que la experiencia internacional conlleva una “apertura” hacia otras culturas, vivencias, personas y sentidos que marcan sus trayectorias vitales. Estos intercambios van construyendo su currículo y su perfil profesional que les posibilitará devenir en futuros *managers*.

La cultura cosmopolita es una marca de distinción. Esto implica que el cosmopolitismo forma parte de cierto aprendizaje familiar y social que construye capacidades desiguales (Luci, 2016). Los vínculos y la red de contactos que se crean en los intercambios contribuyen a aumentar y consolidar el capital social y cultural de los

estudiantes. Especialmente, el intercambio se valora para el futuro, es un plus haber estudiado y compartido una experiencia en el exterior.

2. Inserción laboral y pasantías

La inserción laboral es un tema crucial y muy presente en la universidad. Desde 1990, la universidad elaboró un proyecto de pasantías de verano en empresas y otras organizaciones, denominado “experiencia extramuros”. Esta iniciativa fue pensada para facilitar a los futuros egresados la transición del ámbito académico al mundo laboral. En el *hall* de uno de los edificios hay una cartelera dedicada a las búsquedas laborales. En ella se colocan las distintas pasantías que ofrecen las empresas y las próximas visitas de graduados de distintas carreras o de representantes de las organizaciones públicas o privadas. Los estudiantes participan de actividades en las que muchas veces interactúan con graduados que les cuentan sus propias experiencias laborales y las distintas posibilidades que tienen de encontrar trabajo en el mercado laboral. Además, hay otra cartelera en uno de los pasillos en la cual se exponen los logros o trabajos conseguidos de distintas promociones de graduados y artículos de diario o notas sobre los libros escritos por ellos. Muchos estudiantes, desde los primeros años de su cursada, crean sus usuarios, completan sus perfiles y participan de la red social *LinkedIn*.

Imagen 10: Anuncios de pasantías y oportunidades en la cartelera del campus



Fuente: Foto de la autora.

En este sentido, la universidad organiza un encuentro entre las empresas y los estudiantes denominado “Días de empresas y organizaciones”. En estos encuentros, la

intención es que se produzca un conocimiento mutuo de intereses y expectativas entre ambas partes, con miras a una futura inserción laboral. Algunos de ellos pueden, a partir de entonces, enviar su curriculum a estas empresas y, en especial, tener la posibilidad de realizar pasantías durante el cursado de la carrera.

En la observación que efectué uno de los días en que se llevó a cabo esta actividad, pude apreciar la interacción entre los representantes de las distintas empresas que estaban presentes (Walmart, Unilever, Groupon, Molinos, Banco Galicia, Quilmes, Ford, entre otras; varias de consultoría y auditoría, de economía y finanzas, y algunos estudios jurídicos). Los estudiantes se acercaban a preguntar sobre qué tipo de trabajo podían realizar, cuáles eran los requisitos para presentarse y cómo era el proceso de selección. Casi todos los *stands* contaban con material de folletería, tarjetas con las direcciones de mail y carteles explicativos. Algunos incluso ofrecían lapiceras, USB²¹⁷, correas para los USB, bombones, caramelos u otros presentes. La mayoría de los estudiantes iban recorriendo los *stands* y hacían consultas según sus inquietudes e intereses personales²¹⁸.

Si bien estas actividades se están volviendo una práctica frecuente en las universidades privadas, ésta en particular ofrece, además, un sistema de pasantías durante las vacaciones de verano e invierno que todos los estudiantes pueden aprovechar para tener su primera experiencia laboral e ir formando su red de contactos. Las pasantías les permiten a los estudiantes tener su primera práctica profesional y comenzar a adquirir ciertos saberes y competencias del mundo del trabajo²¹⁹.

El programa de Pasantías de la universidad depende de la Oficina de Graduados, Desarrollo Profesional y Pasantías²²⁰. Esta oficina es la encargada de gestionar el proceso de selección y de informar acerca de las pasantías vigentes de todas las carreras

²¹⁷ Es un dispositivo de almacenamiento de datos.

²¹⁸ Escuché a dos estudiantes becadas, que ya conocía, preguntar sobre cómo era la pasantía en el Banco Galicia y cómo era el proceso de selección.

²¹⁹ Para profundizar sobre la importancia de pasantías en la formación profesional de los jóvenes en el secundario véase el trabajo de Jacinto y Dursi (2010), donde describen los saberes del trabajo vinculados a las pasantías desde la perspectiva de los jóvenes y el trabajo de Serrano (2015), quien analiza la incidencia de las pasantías en el proceso de construcción de la profesionalidad de estudiantes de las carreras de Ingeniería Industrial y Comunicación Social de la UBA, de la UCA y de la Universidad de Quilmes.

²²⁰ Está regido por la ley 26.427 de 2008 que establece el sistema de pasantías educativas y la Resolución Conjunta del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y al Ministerio de Educación. (Nº 825/2009 y Nº 338/2009 respectivamente) que lo reglamenta.

a las que pueden aplicar los estudiantes. En cambio, en el caso de la UCA, por ejemplo, que también posee un sistema de pasantías, éste está dividido por facultades, es decir, que cada facultad se encarga de publicar y acordar las pasantías entre las instituciones y los estudiantes (Fuentes, 2015). Esto se debe, sobre todo, a la mayor cantidad de estudiantes que asisten a esta universidad y que lleva a que cada facultad se haga cargo de las pasantías. Algo similar sucede en la UBA, donde cada facultad tiene sus avisos de pasantías y acuerdos con empresas²²¹ y sus respectivas páginas para difundir y promocionarlas. En el caso de San Andrés, esta oficina centraliza el manejo del área y la realización de los convenios ya sea con empresas, ONGS u otros organismos públicos. Los estudiantes se pueden postular hasta tres pasantías por ronda, que se inicia en los períodos de vacaciones de verano y de invierno. A partir de la normativa nacional vigente y según lo que estipula la universidad, las pasantías no pueden implicar más de 20 horas semanales repartidas de lunes a viernes, según se acuerde en el convenio en cada caso. Para postularse los estudiantes deben llenar una ficha *online* y enviar su CV al mail de la encargada de la oficina. En un primer momento, la oficina lleva a cabo un proceso de preselección según el perfil solicitado y, en un segundo momento, la empresa, ONG u organismo público elige a los candidatos a entrevistar y decide finalmente quién o quiénes serán los pasantes.

Entre las experiencias de los estudiantes en cuanto a las pasantías realizadas, Teresa, de Ciencias de la Educación y que paga la cuota completa, efectuó una práctica profesional en la Fundación Constantini, en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), durante julio y agosto de 2015. Su trabajo consistió en la observación y retroalimentación de visitas guiadas y el armado de materiales para talleres. También trabajó en la organización y presentación de un “Proyecto de alfabetización de adultos” en un barrio entre agosto de 2015 y febrero de 2016. En esta experiencia se encargó de la planificación de las actividades y talleres de encuentro con los alfabetizandos.

Constanza, que estudiaba para Contadora cuando la conocí en 2014, es de Corrientes y recibió la beca PAA; participó durante tres años seguidos de las prácticas de verano en Ernst & Young —empresa consultora que brinda servicios de auditoría,

²²¹ Todas las universidades deben cumplimentar la ley 26.427 de creación de pasantías educativas de 2008 y la Resolución Conjunta del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y al Ministerio de Educación (Nº 825/2009 y Nº 338/2009 respectivamente) que lo reglamenta.

impuestos, *advisory* y transacciones a diferentes clientes e industrias—. Su experiencia fue en el Área de Auditoría Externa Contable, división Energy, Chemicals and Utilities (ECU). A su vez, fue alumna colaboradora en un trabajo de investigación sobre riesgo llevado a cabo por un profesor de la universidad.

Facundo, quien luego se fue de intercambio a Canadá, consiguió hacer una pasantía en Endeavor²²², una organización que fue presidida por un graduado de la universidad y con la que ésta tiene convenio. Según me contó, le resultó valiosa la oportunidad de trabajar durante tres semanas en esta organización sin fines de lucro, que se atribuye la introducción del concepto de emprendimiento de alto impacto en mercados emergentes y en crecimiento de todo el mundo. Con presencia en 15 países, entre ellos Estados Unidos y Argentina, Endeavor declara su propósito de articular una “poderosa red de emprendedores”. Este estudiante contó que hizo muy buenos contactos en Endeavor, donde trabajan jóvenes de entre 23 a 27 años, y que conoció a una joven de Brasil y a un joven de Estados Unidos. Cree que esta pasantía le va a aportar a su *curriculum*. Estuvo colaborando en la confección de una base de datos buscando empresas grandes que generan productividad y puestos de trabajo por \$ 5.000.000. Endeavor apoya a emprendedores que hayan alcanzado una facturación anual de estas magnitudes. La experiencia le resultó enriquecedora; además, le regalaron entradas para participar en una de las actividades anuales, “Experiencia Endeavor”²²³, que realiza la organización y que convoca a muchos emprendedores del país.

La posibilidad de realizar pasantías durante la cursada permite que los estudiantes vayan acrecentando su capital social, en el caso de los becados, y consolidándolo, en el caso del resto de los estudiantes. En el caso de quienes reciben becas, se puede pensar en la generación y construcción de capital social a partir de la posibilidad de realizar la pasantía en una organización que les permite generar una red de contactos y vínculos

²²² La misión de Endeavor es “contribuir al desarrollo del país a través de la promoción de la cultura emprendedora; identificar emprendedores de alto impacto y proveerles apoyo estratégico para ayudarlos a llevar sus compañías al próximo nivel. Además, articula y promueve el desarrollo de ecosistemas de apoyo masivo a emprendedores de todo el país” (información extraída de <http://www.endeavor.org.ar/mision-y-vision/>).

²²³ Vargas y Viotti (2013), a partir de su trabajo etnográfico, describen que es un evento que convoca a numerosos emprendedores, unos 2.500, con ansias de participar en talleres sobre diversos temas como gestión empresarial, *marketing*, capital social, liderazgo creativo, *coaching* personal, entre otros y en “charlas inspiradoras” con *speakers* que se adscriben como “emprendedores” —han desarrollado una actividad económica de manera exitosa— y cuentan sus experiencias incitando al “emprendedor a conectarse con sus deseos”, “enfrentar los desafíos”, “superarse a sí mismo”, “animarse a ser revolucionarios y a cambiar el mundo”.

para su posterior inserción en el mercado laboral. El paso por esta universidad les posibilita participar de distintas instancias de intercambio y de relaciones sociales, además de contribuir en la internacionalización de su trayectoria al relacionarse con personas de distintos países.

También existen las pasantías a lo largo del año, dirigidas exclusivamente a los estudiantes de cuarto año, que se encuentran finalizando sus últimas materias, o a los estudiantes que han rendido todas las materias y sólo adeudan su tesis. Por tal motivo, este grupo de alumnos cuenta con disponibilidad *full-time* para trabajar. Al respecto, un estudiante que me encontré en uno de los halls de la universidad, quien estaba cursando primer año de la carrera de Contador Público y recibía beca, me dijo:

Uno tiene una práctica laboral en cuarto año y tal vez pueda luego quedar efectivo. Me gustaría entrar en una organización multinacional y poder liderar un grupo. Me gusta liderar grupos y poder llevar la contabilidad de una empresa que tenga varios lugares, que se radique en varios países.

En una conversación con Franco, quien acababa de entregar su tesis de grado de Economía, me confesó estar en la disyuntiva entre seguir en el empleo que había conseguido (de hecho, la entrevista fue en la recepción del edificio donde trabajaba) o aprovechar para cursar un posgrado o una especialización. Si bien a él no le convencía seguir con la carrera académica o dedicarse a la investigación, sabía que “si probaba el gustito de tener su propio dinero”, le iba a ser difícil después hacer el posgrado y dejar de trabajar.

A partir de esta serie de actividades, prácticas y mecanismos, se construyen redes de relaciones y contactos que serán de gran utilidad al momento de finalizar el estudio y lograr insertarse laboralmente. La Oficina de Graduados y Desarrollo Profesional mantiene un vínculo constante e intenso con los graduados. Según esta oficina, el 80% de ellos consiguió empleo en menos de tres meses²²⁴. Un 13% de los graduados trabaja en el exterior, y se juntan asiduamente en los países donde residen manteniendo el vínculo más allá del paso por la universidad.

En una entrevista que tuve con la persona a cargo de este sector me comentó: “Al ser una universidad chica, es fácil mantener una relación personal y cercana con los

²²⁴ Información provista en una entrevista por la persona encargada del sector de Graduados y Desarrollo profesional a partir de las encuestas realizadas a los graduados en la ceremonia de entrega de título en el 2014.

graduados”. Esta oficina se encarga de vincular a más de 8.000 alumnos y graduados con un importante número de empresas y “organizaciones reclutadoras”. Según la encargada, “el mercado laboral tiene una alta aceptabilidad de los graduados de esta universidad; estos estudiantes tienen más horas de vuelo, de cursada, a pesar de no tener tanta experiencia laboral”. Más de 1.700 reclutadores publican semanalmente sus búsquedas profesionales tanto en la página web de graduados como en el *newsletter* semanal. Además, más allá de las búsquedas laborales, se comparte información sobre eventos y otras actividades que realizan los graduados, y se promocionan las empresas creadas por ellos a partir del espíritu emprendedor que se fomenta e inculca en la universidad. También, para los graduados que forman parte de la comunidad, hay una serie de descuentos y promociones en distintos comercios o actividades.

3. Síntesis del capítulo

Otros rasgos que definen el perfil del estudiante de San Andrés están relacionados con la realización de intercambios y con las pasantías y la formación profesional. Los intercambios consisten en estudiar un semestre en el exterior lo que favorece a la internacionalización de las trayectorias de estos jóvenes y les permite conocer otras experiencias y culturas. Para que puedan optar por el intercambio intervienen diferentes factores. Por un lado, deben cumplir con ciertos requisitos, aunque a partir de 2016 ya no se exige un determinado rendimiento académico, lo que lo ha vuelto menos meritocrático. Antes de ese año, mientras mejores promedios alcanzaban los estudiantes, más chances poseían de elegir la universidad a la que deseaban postularse, y existía mayor competencia por la elección de los lugares. Por otro, deben disponer de los recursos económicos —principalmente de las familias, ya que la mayoría no trabaja— para costearse las cuotas en la Argentina y el alojamiento en el lugar de destino, más allá de otros gastos.

En el caso de los que reciben beca completa, además de cumplir con el requisito de las 16 materias aprobadas, deben aplicar a una beca en el extranjero y ser elegidos, por lo cual el abanico de posibilidades se reduce de forma significativa e implica un esfuerzo aún mayor. Asimismo, debe tenerse en cuenta que, en los primeros dos años de la carrera, por las disímiles condiciones educativas y preparación previa que traen del secundario, pueden tener más dificultades con el cursado de las materias. Parecería que los que reciben becas se encuentran obligados a un esfuerzo mayor, a seguir

demostrando sus talentos, lo que limita, en parte, la posibilidad de alcanzar una internacionalización de su trayectoria.

En general, aquellos que han pasado por la oportunidad de viajar y estudiar en otro lugar experimentan cambios en las formas de pensar y desenvolverse. Resultan experiencias vitales transformadoras que “implican una apertura mental”, según las propias palabras de uno de los jóvenes, y ayudan a generar un capital social y una “red de contactos” en el extranjero para toda la vida.

En relación con la inserción laboral, los estudiantes cuentan con diversas alternativas para conocer e incorporarse al mercado. Las pasantías resultan prácticas profesionales que les dan herramientas y competencias para manejarse en el mundo del trabajo. Es frecuente que los graduados se inserten rápidamente, en especial, teniendo en cuenta el capital social que fueron construyendo los becados y consolidando los que pagan la cuota completa. En el caso de los primeros, aprovechan los contactos generados a lo largo de la cursada, más allá de la bolsa de trabajo de la universidad y otras páginas *Web* o redes como *Linkedin*; en el de los segundos, es habitual la posibilidad de trabajar en las empresas familiares o en alguna empresa de un conocido.

Si bien los que reciben beca completa no cuentan con el efecto consagración y de dignidad de los que pueden pagar la cuota completa o un alto porcentaje de ella, a lo largo de la cursada logran suplir estas diferencias a partir de su involucramiento, esfuerzo y apropiación de las diferentes oportunidades que encuentran en San Andrés. De hecho, muchos becados participan de las pasantías y de las diferentes actividades por fuera del horario de cursada. Sin embargo, la lógica meritocrática es muy marcada en todo el itinerario del estudiante que recibe beca. A diferencia de aquel que trae acumulado capital cultural, social y económico de su trayectoria educativa previa y familiar, el becado debe demostrar todo el tiempo sus talentos, su buen desempeño académico y confirmar año a año que merece permanecer allí. Todo esto lleva a que la inclusión de estos jóvenes siga siendo desigual, aunque no se pueda negar la movilidad social que alcanzan en relación con sus familias y las mejores oportunidades de inserción laboral una vez que se gradúan.

Como vengo sosteniendo a lo largo de la tesis, existe un *ethos* propio de San Andrés que conforma un perfil particular, que comparten las autoridades, los profesores y algunos estudiantes y que incluye el legado del pionerismo de los primeros fundadores, la gramática managerial, el emprendedorismo, la filantropía combinada con

el lucro, el interés por las finanzas, la valoración del talento, la anglofilia y el cosmopolitismo. A estos rasgos se suman el comensalismo, los modos de habitar los diferentes espacios del campus (biblioteca, salón del centro de estudiantes, dormis, cafetería, aulas, entre otros), el aprender por el ejemplo, la formación integral y el voseo. En ese *ethos* común resultan englobadas personas con diferentes trayectorias de vida: algunos, mediante una integración plena; otros, de modo negociado.

A lo largo de la tesis fui mostrando que los estudiantes que reciben beca completa, los que se sienten becados, no solo se apropian de las actividades y de los espacios, sino que negocian todo el tiempo entre lo que les ofrece la universidad y su mundo social de pertenencia. En este sentido, transitan por estos dos mundos aprovechando el campo de posibilidades que encuentran. Aquí se puede pensar en el concepto de *habitus* plurales, esto es, que según el contexto y las personas con las que se interactúe el comportamiento de los jóvenes se adaptará y adecuará. Estos jóvenes logran una movilidad social ascendente que les permite mejorar sus condiciones de vida y su red de contactos al poder insertarse en el mercado laboral con bastante facilidad.

CONCLUSIONES

En esta tesis presento tres hallazgos principales. El primero de ellos refiere a la autonomía relativa de la Universidad de San Andrés en cuanto a su *ethos* valorativo, a sus reglas de funcionamiento y a sus prácticas en relación con el campo universitario del AMBA y con otros campos. El segundo alude a lo discutible que resulta la identidad entre el cierre social y la homogeneidad en las formas de sociabilidad en una universidad altamente segregativa, como muestro a lo largo de la tesis. El tercero plantea que en esta universidad existen distintos tipos de estudiantes: por un lado, aquellos que reciben beca completa o un importante porcentaje de beca y que deben continuamente estar actualizando sus acreditaciones y sus conocimientos para poder permanecer allí; por otro, aquellos que por su efecto consagración y de dignidad no precisan demostrar tan esforzadamente sus conocimientos. A continuación, desarrollo estos tres hallazgos encontrados a lo largo del trabajo de campo, pero primero hago una breve referencia al contexto en el que efectué mi investigación y a cómo fue cambiando la universidad.

Mi trabajo de campo se realizó en el marco del festejo de los 25 años de la Universidad de San Andrés. Este momento particular condujo a reactualizar el *ethos* valorativo de los primeros fundadores y a la necesidad de recordar el pasado y revisar la senda de la universidad. En palabras de uno de los fundadores, desde sus inicios tenían como objetivo “formar líderes” y “la futura clase dirigente del país” mediante una propuesta educativa distinta. Si bien en este ideario se encuentra el modelo anglosajón, también se consideraron las demandas y la realidad del sistema de educación superior de la Argentina. Desde su origen, la propuesta educativa buscó, mediante el otorgamiento de becas, “el contrapeso necesario”, al posibilitar que “jóvenes talentosos” —tuvieran o no tuvieran recursos económicos— pudiesen estudiar allí, más allá de aquellos que pagasen la elevada cuota.

Esta concepción se encuentra relacionada con una particularidad del sistema educativo de Escocia que procuró incluir, luego de la reforma, tanto a pobres como a ricos al proceso de alfabetización, para generar una moral distinta y preservar la práctica religiosa protestante. A su vez, en esta propuesta también incidió el entramado valorativo de estos fundadores, de origen escocés y religión protestante, que los llevó a poner énfasis en el esfuerzo, el trabajo constante y el mérito académico, tanto para

acceder como para mantenerse en el sistema. Estos colonos fueron “pioneros” en varios sentidos, a su llegada a la Argentina, al promover tanto su religión como la educación. En el siglo XIX ellos crearon la Iglesia presbiteriana San Andrés y también fundaron el colegio homónimo, con el objeto de preservar su fe y sus tradiciones.

Desde un primer momento comenzaron a dar becas a los niños que no contaban con recursos económicos para pagar la matrícula, pero que precisaban ser alfabetizados para leer la Biblia y profesar su fe. A lo largo del tiempo, el colegio fue ampliando sus sedes, tanto de nivel primario como secundario, y hoy cuenta, además, con las secciones de jardín de infantes y preescolar. Estos “pioneros” pertenecían a una comunidad de escoceses que en el siglo XX decidieron apostar nuevamente y fundar la Universidad de San Andrés.

Tal emprendimiento debe comprenderse en el marco de la necesidad de otorgar educación, en este caso de grado, como uno de sus pilares centrales. Si bien la universidad promueve la diversidad de ideas y miradas, es indudable que su origen ejerce una influencia significativa en diversos sentidos: la vinculación logros-esfuerzo, el valor de austeridad, la preparación para el liderazgo, la filantropía, el espíritu emprendedor, la creatividad, entre otros. Los fundadores, que afrontaron un “desafío quijotesco” al emprender la aventura de crear una universidad y proponer el proyecto educativo que soñaron, buscan reactualizar en el presente parte de aquello que los inspiró en el pasado; por eso uno de los lemas utilizados por UdeSA es “una universidad que inspira”.

El plexo valorativo originario de austeridad y sobriedad de los primeros fundadores es algo que se busca ponderar y alude al *ethos* protestante. En los relatos de los fundadores el dinero no aparece, excepto para referirse a las cuotas o aranceles de las carreras, pero nunca de un modo explícito. Se refieren más bien al mérito, al esfuerzo, y a la posibilidad de generar igualdad de oportunidades a aquellos que poseen alguna cualidad para el estudio.

Las iniciativas implementadas durante la conmemoración de los 25 años residieron en actividades que resignificaron la idea fundacional y buscaron recuperar los valores y volver al camino que la universidad se había trazado. De hecho, en una de estas celebraciones, el Pastor de la Iglesia presbiteriana San Andrés sostuvo que “es necesario salir, no encerrarse, para devolver algo a la sociedad”. Ésta parecía aún una deuda pendiente. A lo largo de los 25 años, San Andrés fue sumando carreras con

relación a las dos primeras con las que se fundó (Economía y Administración de Empresas): ya posee más de doce (las últimas fueron Humanidades en 2013 y Arquitectura en 2018) y se han añadido diversas orientaciones. También ha generado nuevas actividades (se creó el Centro de Innovación Social, los estudiantes propusieron nuevas iniciativas sociales y se ideó la actividad un #Líder por mes, entre otras), ha ampliado su infraestructura (nuevos edificios como el Edificio de Educación, los dormis y sus sucesivas ampliaciones) y cuenta con una planta de profesores que en su mayoría poseen postgrados en el exterior y tienen dedicación completa. Aunque el número total de estudiantes que ingresa a las carreras de grado se ha mantenido relativamente estable durante los últimos años, todavía se observa una preeminencia en las carreras de Administración de Empresa, Economía y Contador Público, en relación con el resto.

Asimismo, cabe señalar que, con los años, la política de becas se ha ido intensificando y ha brindado oportunidades a un mayor número de jóvenes de todas las provincias de la Argentina. También ha extendido su oferta de especializaciones y posgrados, los cuales tienen un reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Esta universidad ha sido pionera en el fomento del emprendedorismo y en la creación de orientaciones que promueven los negocios. Por otra parte, a partir del 2016 se ha producido una modificación en relación con la posibilidad de realizar intercambios con otras universidades extranjeras durante la cursada. El sistema se ha vuelto menos meritocrático para aquellos que pagan la cuota. Antes se exigía un buen desempeño académico para postularse y esto lo volvía más competitivo entre los estudiantes que se preocupaban por sus promedios, dado que la posibilidad de elegir los destinos estaba supeditada a éstos. En la actualidad, ya el mérito o las notas no son un requisito central para realizar intercambios y, en virtud de ello, UdeSA ha debido aumentar los convenios y los cupos con las universidades para que puedan postularse mayor cantidad de estudiantes. Sin embargo, lo que no ha cambiado es la situación de los jóvenes que reciben beca completa; ellos deben volver a acreditar su buen desempeño académico mediante la postulación a una beca en una universidad extranjera. Sólo podrán irse de intercambio si ganan la beca y son aceptados o si consiguen algún tipo de financiamiento.

Con respecto a los hallazgos encontrados, como ya señalé, la Universidad de San Andrés posee una autonomía relativa en relación con el campo universitario y los otros campos. En este sentido, si bien mantiene una interacción constante con el exterior,

existen demarcaciones de diferencias, fronteras simbólicas que se visualizan hasta en los bordes físicos que rodean al campus y que, si bien no son perceptibles desde dentro, sí se pueden observar desde afuera. En su interior se han generado dinámicas sociales particulares que aluden a un *ethos* valorativo singular.

UdeSA posee una propuesta académica particular al procurar una “formación integral” basada en *los liberal arts colleges*. Este formato propone combinar materias específicas de cada carrera con un Ciclo de Fundamentos con materias comunes. Esto permite que durante el primer año y medio los estudiantes de diferentes carreras se conozcan entre sí y establezcan relaciones de amistad. Entiendo que esta práctica genera, por un lado, una mayor sociabilidad y vínculos más cercanos y, por otro, marca una diferencia en la formación de los jóvenes, que no sólo aprenden y conocen sobre su carrera específica, sino que tienen una cosmovisión y un bagaje cultural más amplio, que los distingue.

Como expliqué, la cursada es intensiva: permanecen aproximadamente nueve horas a lo largo de la jornada desarrollando tanto actividades académicas como de recreación, que complementan la formación específica y contribuyen a la formación integral. Si bien en los últimos años han intentado flexibilizar el régimen de cursada por la queja de los estudiantes, y a partir del segundo año pueden elegir las materias que desean cursar (horarios y días), aún la carga horaria sigue siendo alta. Aquí cabe una reflexión sobre los sectores más favorecidos de la sociedad, que suelen combinar estudio, deporte y recreación, y otorgan una importancia similar a todas estas actividades. En este sentido, se relacionan con la imagen del *gentleman* que debe conocer, comportarse y mostrarse de determinada manera. Sugiero que este *gentleman* opera como modelo de referencia para otros sectores dentro de la propia universidad, que lo asimilan como un paradigma practicable y deseable; me refiero a los becados.

La dedicación intensiva también supone que es difícil combinar estudio y trabajo, algo frecuente para otros estudiantes, sobre todo en las universidades públicas. El joven que decide cursar en San Andrés sabe que no podrá trabajar o que será complejo tener un trabajo de medio tiempo. Sin embargo, entiende que, una vez que se gradúe, le resultará sencillo insertarse en el mercado laboral. ¿Cómo logran esta inserción exitosa? Por una parte, gracias a una red de contactos y relaciones (capital social) que se genera a lo largo de la cursada y, por otra, mediante los vínculos que brinda la universidad, con empresas, organizaciones estatales y ONGS. A su vez, existe

la posibilidad de adquirir práctica laboral a través de la “experiencia extramuros”, si aprovechan el sistema de pasantías durante las vacaciones de verano o invierno; en algunas carreras, como la de Contador Público, el sistema está incluido en su trayecto de formación educativa.

Otra característica distintiva de UdeSA, tomada de los países anglosajones y una tradición de los colonos escoceses que llegaron a la Argentina, radica en que un conjunto de donantes contribuye monetariamente tanto al sostenimiento y construcción de los distintos edificios y espacios de la universidad como a la política de becas. En rigor, por los apellidos que se mencionan en los edificios y las donaciones, en su mayoría parecen pertenecer a lo que se conoce como las “elites económicas, políticas y sociales de la Argentina”. La filantropía de estos sectores sociales ha posibilitado la creación y el sostenimiento de la universidad, y el otorgamiento de becas a “jóvenes talentosos” de escasos recursos económicos. Cabe señalar que año a año la recaudación que se alcanza es mayor, mediante la sucesiva implementación de diferentes alternativas para donar, lo que ha permitido aumentar el porcentaje de becados de todo el país. En este caso, se hace referencia al dinero donado, que servirá para otorgar becas. En palabras de un profesor, “es una universidad federal”.

Considero que en estos sectores sociales más favorecidos está presente la idea de “nobleza obliga”, en el sentido de que el que tiene más posibilidades económicas posee, de alguna manera, la obligación moral de ayudar al resto, de colaborar con actividades sociales o de beneficencia para atenuar las asimetrías o la desigualdad social. Ahora bien, este mecanismo también podría interpretarse como una forma de legitimación social. Aquí se expresa la moralidad de este sector que considera que debe ayudar a los que menos tienen; en esta concepción habita una idea de asistir o ayudar al que está “por debajo”.

En relación con el segundo hallazgo, la inclusión de estudiantes con trayectorias educativas y de vida disímiles permitiría que aquellos que asistieron a colegios secundarios que les garantizaron una sociabilidad homogénea, entre “nos”, conozcan otras realidades y que la “burbuja”, de la que tanto se habla en estos sectores, comience a difuminar sus fronteras o, por lo menos, a volverlas más porosas. Convivir o pasar muchas horas con jóvenes que comparten realidades diferentes les amplía el panorama y les posibilita entrar en contacto con otras experiencias, más allá de aquellas que conllevan sus mundos sociales de referencia y de pertenencia. Cabe aclarar que esto no

cambia el estilo de vida de estos jóvenes (viajes, consumos conspicuos, salidas costosas, entre otras) y las oportunidades a las que tienen acceso; pero en un ambiente educativo cómodo, y que les ofrece un menú de opciones, pueden visualizar otras realidades, otros tiempos y otros esfuerzos.

Si bien por tratarse de una de las universidades privadas más caras del AMBA y del país, imaginaba encontrarme con estudiantes de características homogéneas en relación con sus trayectorias educativas, sus estilos de vida, su capital cultural y económico, esto no resultó ser tan así. A lo largo del trabajo de campo encontré matices entre las trayectorias educativas de los jóvenes y, asimismo, diferencias entre aquellos que acceden por pagar la cuota de la universidad y aquellos becados que logran ingresar debido a su mérito y por sus carencias económicas. Incluso, he encontrado diferencias entre los propios becados, entre el “soy becado” y el “tengo beca”. De esta manera, mientras los primeros se sienten y viven como becados, los segundos dicen “tener beca”. En este último caso, el 20% de beca por mérito que reciben se trata de un incentivo por su buen desempeño en el secundario o en el examen de ingreso, pero cabe aclarar que pagan el resto de la cuota y podrían pagar cuotas menos costosas en cualquier otra universidad privada. Esto muestra que el universo de los que reciben becas también es heterogéneo y que cada caso posee particularidades según su situación económica-financiera familiar, que es evaluada rigurosamente por la universidad y se verifica cada año al momento de la renovación de la beca.

Las diferencias que fui encontrando entre las trayectorias de los estudiantes y sus familias también ponen en tensión la idea de homogeneidad en cuanto al cierre social. En efecto, jóvenes de otros sectores sociales o con menos recursos económicos conviven con aquellos de alto poder adquisitivo y, si bien muchas veces los becados no pueden “seguirle el ritmo” de salidas o viajes, reciben una educación que les brinda oportunidades para lograr una movilidad social ascendente y mejorar sus futuros. Entre las trayectorias disímiles, se encuentran aquellos jóvenes que son los primeros en su familia en ingresar al sistema universitario, en gran medida gracias a las becas, lo que conlleva un cambio importante en sus trayectorias. Esta posibilidad los transforma de alguna manera en pioneros, al igual que lo fueron los fundadores de la universidad, y, en especial, se le otorga importancia al “talento” en su recorrido académico. En cambio, otros jóvenes parecen tener el camino prefijado de antemano en cuanto a la continuidad de sus estudios universitarios. Desde una mirada relacional, esta universidad, en

comparación con la UBA u otras universidades del Conurbano bonaerense, e incluso con otras organizaciones educativas privadas, parecería mostrar mayor homogeneidad que heterogeneidad. Sin embargo, la posibilidad de indagar con mayor profundidad me permitió encontrar matices y mostrar la diversidad de experiencias, lo que evita reduccionismos y muestra que el cierre social no siempre se articula con una sociabilidad homogénea.

En lo que respecta a la sociabilidad de los estudiantes que asisten a esta universidad, he podido observar ciertas diferencias entre aquellos que reciben altos porcentajes de beca y el resto. Entre ellas, el distinto estilo de vida, de apropiación del espacio universitario y el capital económico. Los estudiantes becados pasan mucho tiempo en la universidad, participan de las distintas actividades que se ofrecen, ya sean recreativas, deportivas o charlas y conferencias con referentes sociales, culturales, económicos y políticos. A su vez, los becados comparten una trayectoria similar que se inicia muchas veces con la convivencia en los dormis, luego en pensiones cercanas a la universidad y, finalmente, con la posibilidad de alquilarse algún departamento entre varios o solos. Esto da lugar a que surjan fuertes relaciones de amistad entre ellos. En cambio, los demás estudiantes, en general, no suelen apropiarse tanto del espacio universitario, realizan actividades por fuera del campus y poseen diferentes grupos de amigos de sus distintas etapas de socialización. En este sentido, a grandes razgos, podría plantearse la convivencia de dos formas diferentes de sociabilidad en UdeSA.

Estas formas de sociabilidad se dan en el espacio determinado por el campus, que puede asimilarse a la concepción de “espacio segregado”, al encontrarse alejado de la ciudad y por el hecho de que ofrece una gran cantidad de actividades en su interior. El campus está rodeado de muros verdes y de un múltiple dispositivo de seguridad, lo cual me ha permitido contextualizar ciertas prácticas de confianza de los propios estudiantes, una suerte de comunidad moral. Este modelo espacial remite, sin dudas, a la segregación y a un estilo de vida particular producto de tal segregación. Aquí tienen lugar una serie de prácticas de distinción propias de los sectores más favorecidos que se extienden o son asimiladas, en parte, por otros sectores, entre ellos, los becados. En definitiva, la disposición de tiempos, actividades y espacios configura un perfil distintivo de estudiante cuya experiencia es intensiva, integrada e integral.

En cuanto a la elección de esta propuesta universitaria por parte de los jóvenes y sus familias, se ponen en evidencia ciertos factores cruciales. En este sentido, se

constituyen como los elementos de mayor influencia las estrategias familiares, los amigos, el colegio al que se asistió durante la primaria y la secundaria, la carrera que deciden estudiar, el prestigio y el reconocimiento de los buenos profesores, la cercanía, la infraestructura y “el ambiente” que San Andrés proporciona. En los esquemas de decisión siempre aparece como contraparte nombrada la UBA. Al enumerar los motivos por los que no la eligen, señalan los problemas de infraestructura, los paros, la politización del ámbito universitario y la diferente dedicación del profesor de UdeSA, que también enseña en UBA. Si bien no niegan el prestigio de la universidad pública, los factores anteriormente mencionados los inclinan a optar por San Andrés. Entiendo que la politización juega un rol central en este cambio; una politización entendida en términos negativos que involucran deficiencias, controversias, malestares y pérdida de tiempo y dinero. De este modo, se diferencian de los “otros” politizados (los de la UBA) y legitiman su posición al aclarar que gozan de una mayor calidad educativa, dado que los profesores le otorgan dedicación plena a la universidad privada y no a la pública.

La elección de UdeSA está relacionada con los circuitos educativos y con el concepto de mercado educativo que han comenzado a utilizarse a partir de la década del noventa, con la mayor presencia del mercado en todos los aspectos de la sociedad. Existe una oferta diferenciada y distintiva que lleva a que las familias de los sectores más favorecidos elijan exhaustivamente el colegio de sus hijos, sobre todo en el nivel medio. A su vez, el grupo de amigos puede tener injerencia en la decisión, ya sea por recomendación o consejo, o por querer ir a estudiar al mismo lugar, o porque alguno de los hermanos o hermanas ya estudió ahí. Hasta aquí se trataría de herramientas de reproducción social. Si bien es cierto que cada nivel educativo tiene sus propias lógicas y reglas, la fragmentación que presenta el nivel medio y que, desde la década del noventa, se ha venido profundizando, también está presente en el nivel universitario.

Como señala Krotsch (1993), se ha dado un proceso de fragmentación organizacional en el sistema universitario; y no asumir el nuevo panorama que se enfrenta no permite tomar las decisiones de políticas públicas adecuadas para mejorar el sistema. El caso estudiado se inserta en este panorama, aunque presenta características particulares por basarse en el modelo anglosajón. De hecho, una crítica que realiza Krotsch al sistema universitario argentino, sobre todo al sector público, refiere a la falta de actualización de las carreras y sus respectivos programas ante las demandas que plantea la sociedad global. En el caso de San Andrés, promueve un modelo acorde a las

demandas actuales y a los cambios tecnológicos que se han suscitado, sin dejar de lado ciertas características de distinción propias de la formación integral.

Otro punto de interés de la presente tesis reside en las diferencias en cuanto a la trayectoria de educación superior entre los padres y los hijos. En el caso de varios jóvenes que conocí y con los que conversé, de los cuales la mayoría paga la cuota completa, sus padres habían estudiado en la UBA o en alguna otra universidad pública. La tendencia observada a que los hijos estudien en universidades privadas, a diferencia de la trayectoria de los padres, también coincide con el trabajo de Castellani (2016a: 73) sobre las “elites económicas”.

En cuanto al tercer hallazgo, en la política de admisión y de becas se combinan las ideas de talento, éxito y “el merecer”, esto es, la meritocracia y la desigualdad. Si bien se procura preparar a los jóvenes que asisten a esta universidad para que ocupen posiciones de poder en el futuro y se les reconoce el mérito, he mostrado que existen lógicas de merecimiento asimétricas. No se valora de la misma manera el “buen desempeño académico” de los estudiantes en el nivel secundario, sino que se trata de una cuestión que está supeditada al colegio de procedencia. Ser abanderado o escolta de algunos colegios no garantiza el acceso, sino que es preciso pasar por el examen de ingreso y demostrar talentos. En cambio, para el caso de otros estudiantes, en los cuales opera el “efecto consagración” y el “efecto dignidad”, ser egresados de determinados colegios o poseer un certificado que acredita ciertos exámenes de lengua extranjera con una buena calificación es condición suficiente para un ingreso directo. Aquí se ponen de manifiesto las desigualdades existentes en las trayectorias educativas de los estudiantes y se refuerza el diagnóstico de la fragmentación educativa en el nivel secundario en la Argentina. De alguna manera, parecería que la meritocracia legitima la desigualdad social.

Un aspecto que suele generar controversias, y que se expresa como un dilema moral, se desprende de la negociación que se lleva a cabo entre la universidad y los padres para el otorgamiento de la beca. Esta negociación se realiza caso por caso. Aquí entran en escena conceptos como generosidad, justicia, nobleza o esfuerzo, que en ocasiones originan disputas. ¿Por qué algunos reciben más beca que otros? ¿Es justo que sea así? ¿Hay cierta discrecionalidad en esos otorgamientos? Éstas son algunas de las preguntas que han surgido en mis conversaciones con los estudiantes. En rigor, lo interesante de estas imputaciones morales es que operan a lo largo de todo el itinerario

académico de quienes reciben beca y se extienden más allá, una vez que se gradúan y se insertan en el mercado laboral. En el caso de los jóvenes que reciben crédito educativo, asumen la obligación jurídica de reintegrar el dinero; mientras que aquellos beneficiarios de otro tipo de beca también sienten una obligación moral de devolver parte de lo que han recibido. Esta diferencia sustancial dentro de los becados también marca un rasgo distintivo. En esta lógica, el talento y el honor parecen ser un don obligado que siempre obliga.

Aquellos que reciben becas, sobre todo por carencia de recursos económicos, más allá de la “obligación” de poseer algún “talento” para estar allí y del dilema de vivir entre dos mundos bastante alejados socialmente, lo cual puede producir tensiones, no solo se sienten agradecidos, sino que además muestran una mayor apropiación del espacio, así como manifiestan un alto compromiso con la universidad tanto durante el transcurso de la carrera como cuando se gradúan. También participan activamente de las distintas actividades que organiza UdeSA, desde asistir a una charla hasta formar parte de las iniciativas sociales y del Centro de estudiantes. Asimismo, estos jóvenes experimentan una doble filiación con respecto a su paso por la universidad y su vida familiar. De hecho, han podido acceder a un mundo diferente al de su familia y eso puede llegar a generar tensiones y contradicciones por haber adquirido ciertos hábitos, lenguajes y formas de actuar diferentes. Sin embargo, han mostrado una gran capacidad de adaptación a los diferentes contextos, han aprendido a negociar entre el nuevo mundo y su mundo de origen, y, en su mayoría, han alcanzado éxitos académicos. De este modo, han adquirido habitus plurales según el contexto y el campo de posibilidades que han encontrado.

En este sentido, como plantea Dubet (2017), estos estudiantes se asumen diferentes, vale decir, saben que no tienen las mismas oportunidades que el resto de los que pagan la cuota completa, pero no lo viven como discriminación. Una de las diferencias, entre los que reciben beca completa y el resto, radica en las posibilidades de salidas y destinos turísticos. Los becados, en su mayoría, no han realizado viajes al exterior y durante las vacaciones de verano e invierno vuelven a sus lugares de procedencia. La posibilidad de viajar al exterior se da muchas veces a partir de los ahorros que puedan realizar de la beca que reciben. Con respecto a las salidas, “no le pueden seguir el ritmo” al resto de los estudiantes. Esto hace que terminen juntándose entre ellos, entre becados, o buscando alternativas de entretenimiento más económicas.

Los que reciben beca completa viven en su mayoría, sobre todo en los primeros años, en un lugar como los dormis con todas las comodidades edilicias, cerca de una biblioteca que ofrece un ambiente propicio para el estudio y pueden destinar buena parte de su día a lo académico. Muchas veces al ser becados participan, con el objeto de reducir su deuda por el porcentaje de crédito educativo que reciben, como “alumnos colaboradores” en actividades de la universidad.

En ese supuesto universo homogéneo, equilibrado, solidario y hospitalario, sin embargo, persisten ciertas desigualdades que se expresan, de modo notorio, en el promedio diferencial requerido a becados en relación con quienes pagan la cuota completa. El becado está obligado a demostrar permanentemente su talento. Si bien hay un esfuerzo por la búsqueda de la inclusión, considero que se trata de una inclusión desigual. En este punto, recuerdo a Dubet (2012), quien plantea dos concepciones de justicia: por un lado, “la igualdad de oportunidades” y, por otro, “la igualdad de posiciones”. En UdeSA se procura alcanzar la igualdad de oportunidades, pero no la igualdad de posiciones. Vale decir, que se trata de igualar en función del mérito de cada uno y no se logra una verdadera igualdad social, porque no todos parten del mismo lugar.

También he observado un grado de participación e involucramiento desigual entre los que viven en los dormis y reciben beca completa y aquellos que no necesariamente viven allí pero sí reciben beca completa; y el resto que paga la cuota. Los primeros aprovechan y hacen uso de las variadas posibilidades que se les ofrecen, mientras que los segundos lo hacen en menor medida y en general alegan que ya están cursando demasiado tiempo en el campus, por lo que prefieren, al contar con movilidad, regresar a sus casas. Las prácticas que se llevan a cabo en el campus aluden a un conjunto de valores que podrían considerarse “postmateriales” (Vommaro y Moressi, 2016: 41). Todas estas actividades aluden a una preparación diferencial que pretende formar, con el ejemplo, a una futura “clase dirigente”, tal como sostiene la propia universidad.

A medida que se ha avanzado en la tesis se ha ido configurando un perfil de estudiante de San Andrés, aunque existen diferencias con los que reciben beca completa. En general, el estudiante no trabaja durante la cursada de la carrera, realiza actividades de emprendedorismo, adquiere valores y prácticas relativas a la “gramática managerial”, a la creatividad, la innovación, a la ayuda social, al cuidado del medio

ambiente, participa de múltiples actividades fuera de la cursada, aprende por el ejemplo, práctica sus competencias argumentativas y de liderazgo, y realiza intercambios. Todas estas características configuran una distinción social en relación con otros jóvenes.

En sociedades como la argentina, cada vez más desiguales y en donde la educación posee y ha poseído un rol fundamental para la reproducción y el ascenso social, considero que en el caso que analizo conviven estudiantes que proceden de familias con alto capital económico, cultural y social, con otros que, debido a la falta de recursos económicos, reciben becas por sus “talentos” y su buen desempeño. Los primeros reproducen su situación social de origen y hasta la mejoran, o como mínimo la mantienen; mientras que los segundos logran no sólo ser en algunos casos la primera generación de universitarios en sus familias (“los pioneros”), sino también acceder a redes sociales que les abren puertas, experiencias, conocimientos y cultura general, lo cual les permite un ascenso social en relación con sus familias. Aunque se evidencia una inclusión de estos jóvenes en la universidad, ésta no deja de ser desigual.

En tal sentido, resulta interesante retomar la reflexión que realizan tanto Pasquali (2010), en el caso francés, como Reay, Crozier y Clayton (2009), para el caso inglés. Ambos plantean el desdoblamiento que experimentan estos jóvenes en relación con su socialización previa y su mundo de pertenencia y el nuevo mundo que conocen en la universidad. Si bien sufren tensiones y contradicciones y las experiencias biográficas no son iguales en todos los casos, no caben dudas de que, al igual que sucede en UdeSA, transitan por un proceso de movilidad social ascendente que les permitirá insertarse con mayor facilidad en el mercado laboral.

En diferentes momentos históricos la clase dirigente de la Argentina se ha formado en universidades públicas (Gessaghi, 2016) y en colegios públicos secundarios prestigiosos como el Colegio Nacional Buenos Aires (Méndez, 2011) o el Pellegrini. Durante el gobierno tanto de Néstor Kirchner como los dos de Cristina Fernández de Kirchner, varios funcionarios se han formado en la UBA y han asistido al Colegio Nacional Buenos Aires. Sin embargo, esta tendencia parece estar cambiando a partir de la elección presidencial de octubre de 2015, al asumir el Presidente Mauricio Macri, ya que parte de su gabinete nacional está conformado por algunos egresados de San Andrés, sobre todo, de las primeras promociones de Economía. Varios funcionarios también provienen de la UCA o de la Di Tella. Hay una preeminencia de egresados de universidades privadas distribuidos en distintos cargos públicos del gobierno nacional

que también se han formado en colegios secundarios privados de la CABA o de zona norte. A su vez, en las elecciones legislativas de octubre de 2017, otros egresados de UdeSA han asumido como diputados de la Nación en el Congreso Nacional.

De alguna manera, pareciera que San Andrés está formando líderes que ocupan posiciones de poder y que estos “líderes” están adquiriendo cada vez un protagonismo mayor en la vida nacional. Los cambios en la formación de la clase dirigente argentina son notorios. Antes cursaban en su mayoría sus carreras en las universidades públicas; en estos últimos años, se vuelcan hacia las privadas.

Pero no sólo nombres propios es lo que ha sabido ofrecer a la esfera pública la Universidad de San Andrés. Uno de sus rasgos distintivos se relaciona con el fomento del emprendedorismo y la creatividad. Se estimula a los estudiantes a que piensen sus propios proyectos de negocios y los lleven a cabo, a que sean sus propios jefes. De hecho, varias *starts up*, especie de proyectos que recién se inician y luego se lanzan al público, fueron creadas por estudiantes y graduados de esta universidad que han logrado posicionarse en el mercado. Algunos de los graduados están colaborando con el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gobierno Nacional para fomentar programas para emprendedores abiertos al público. Muchos de estos proyectos de negocios hacen uso y aprovechan las nuevas tecnologías y las redes sociales. Se trata de aplicaciones telefónicas o para computadoras, *Apps*, que luego son utilizadas por los usuarios como servicios o descuentos especiales a través del uso de la tecnología.

El protagonismo en el uso de las nuevas tecnologías también puede corroborarse en la participación como Sponsor en las Charlas TEDx Río de la Plata que se realizan en la Argentina. A su vez, a partir de la asunción del nuevo presidente Mauricio Macri, varios egresados en Economía han colaborado en el fomento del emprendedorismo, ya sea participando en la elaboración de cursos o programas que apoyan a los emprendedores, como también en el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al participar de la secretaría que se encarga de la innovación y la promoción del emprendedorismo.

De esta investigación se desprenden cuatro líneas para seguir profundizando. La primera se refiere a los sistemas y políticas de becas en universidades privadas y al intento de inclusión de sectores que de otra manera no podrían acceder a estas universidades. Resulta interesante entender las lógicas meritocráticas que sustentan este tipo de beca. También es preciso seguir profundizando la idea de la inclusión desigual,

de la igualdad de oportunidades y de la cuestión de la justicia distributiva. Aquí se evidencia una diferencia entre la lógica pública, que debe garantizar el acceso y el derecho a la educación superior mediante un sistema de becas, y la lógica privada, que también implementa un sistema de becas pero sustentada en la filantropía, la beneficencia y en imputaciones morales que se relacionan con la “nobleza obliga”.

La segunda línea de investigación alude a los campus universitarios en la Argentina. Esta tesis busca describir la sociabilidad, las prácticas sociales y de distinción dentro de un campus. A su vez, muestra la lógica de segregación espacial y de infraestructura que plantea. Sería interesante seguir indagando sobre esta forma particular de organización espacial, social y de educación, ya que en la Argentina existen escasos trabajos que aborden este tema, a diferencia de otros países de la región que lo han analizado en profundidad, sobre todo en Brasil y Chile. Entiendo que esta tesis puede servir de antecedente para otras investigaciones que deseen seguir profundizando sobre este punto.

La tercera línea de abordaje apunta al rol que desempeñan los Centros de estudiantes en las universidades privadas y la capacidad limitada de injerencia en la toma de decisiones en el gobierno de la universidad, a pesar de tener representación en los órganos de gobierno. La no partidización de estos espacios, o por lo menos la imposibilidad de la presentación de listas con tintes partidarios, y sí de listas más relacionados a problemas y reclamos puntuales de la vida universitaria, los presenta como espacios privilegiados para indagar prácticas que ocurren por fuera de la universidad. ¿Acaso estos Centros de estudiantes están albergando a ese ciudadano del presente y del futuro, cada vez más descreído de los partidos políticos y que elige participar del espacio público mediante iniciativas sociales y ONG? Quizás, uno de los mayores logros de esta propuesta educativa haya sido no sólo formar a los líderes de la clase dirigente sino captar, reproducir y consolidar un nuevo modelo de pensamiento y de participación global.

Por último, la cuarta línea de investigación radica en la formación de grado de la clase dirigente actual de la Argentina. Es necesario analizar si hay una tendencia a que los dirigentes se formen en las universidades privadas a partir de los nuevos cargos que están ocupando en los últimos tiempos, y toda su trayectoria educativa transcurra en el sector privado, a diferencia de lo que solía acontecer.

ANEXOS

Listado de rectores desde la fundación de UdeSA hasta 2017

Período 1989-2000: Ing. Francisco von Wuthenau

Período 1° de diciembre de 2000 al 2001: Dr. Jorge Sanz (renunció en 2001)

Período 2001- 2008: Dr. Eduardo Zimmermann

Período 2008- 2016: Dr. Carlos F. Rosenkrantz (pidió licencia)

Período 2016: Mag. Roberto Bouzas

Período 2017: Dr. Lucas Grosman

Fuente: Información extraída de la página de la Universidad

Tabla A. Comparación de tarifas para el año 2016 de diferentes carreras en diferentes universidades privadas del AMBA²²⁵

Carrera	UdeSA	Di Tella	UCA	UADE	UCES	Palermo	USAL
Economía	\$14.900	\$11.800 ²²⁶	\$ 5.977	\$ 4.157	\$3575 ²²⁷		\$ 3.880
Adm. de Emp.	\$14.900		\$ 6.331	\$ 3.974 ²²⁸	\$5560 ²²⁹		\$ 3780
Contador Público	\$14.900		\$ 6.331 ²³⁰	\$3.974		\$3200/3700	\$ 3780
Ciencia Política	\$14.900		\$ 4.852 ²³¹	\$ 2.862			\$ 3.560
RRII	\$14.900		\$ 4.852	\$ 2.862		\$3200/3700	\$ 3.560
Comunicación	\$14.900		\$ 5.551 ²³²	\$ 2.862 ²³³			\$ 3.980
Marketing			\$ 5.565 ²³⁴	\$			
Ciencias de la Educación	\$9900						\$ 2.050
Abogacía	\$13.260		\$ 5.565	\$ 2.862			\$3.780
Medicina			\$ 9.807 ²³⁵				\$ 5.980
Ingeniería Industrial				\$ 4.259			

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrada por las universidades.

²²⁵ Elaboración propia a partir de datos obtenidos en sus páginas web, telefónicamente o por correo electrónico.

²²⁶ 12 cuotas de 11.800 anuales. Curso distintas fechas: mayo- julio – octubre. Derecho de inscripción \$1500. Luego te lo devuelven.

²²⁷ De 1 a 5 materias, hay beca.

²²⁸ Valor de turno mañana. Turno tarde: \$3.081 y turno noche: \$3.617.

²²⁹ Si se cursan 5 materias, si se cursan 4 materias el valor es de \$4525 y si se cursan 3 materias es de \$3720. Matrícula por mitad de año \$2300. Entrevista con el director de la carrera y Taller de Técnicas de estudio \$360.

²³⁰ Derecho de inscripción y curso de ingreso: \$5.755.

²³¹ Derecho de inscripción y curso de ingreso: \$4.411.

²³² Derecho de inscripción y curso de ingreso: \$5.046.

²³³ Valor turno tarde \$2575 y valor turno noche \$2862.

²³⁴ Derecho de inscripción y curso de ingreso: \$5.059.

²³⁵ Derecho de inscripción y curso de ingreso: \$8.915.

Tabla B. Clasificación de algunas universidades privadas según tamaño por cantidad de estudiantes (2011, 2012 y 2013)²³⁶

Tamaño	Universidad privada	2011	2012	2013
Grande	Siglo 21	34.221	44.052	49.949
	Católica de Salta	26.727	25.599	25.650
	Argentina de la Empresa	24.954	25.824	26.767
	Del Salvador	21.131	24.529	25.443
	Abierta Interamericana	19.268	19.951	20.464
	Morón	17.318	17.003	16.572
	Católica Argentina	16.543	15.932	15.429
	Ciencias Empresariales y Sociales	14.499	14.326	14.551
	Palermo	14.227	13.799	13.182
	Belgrano	12.538	12.843	12.972
Mediana	Argentina John F. Kennedy	10.708	9.497	8.737
	Católica de La Plata	8.772	8.513	8.643 8,5
	Católica de Córdoba	8.417	8.348	8.194
	Católica de Cuyo	7.663	8.468	7.482
Pequeña	Austral	2.849	3.020	3.278
	Congreso	2.310	2.141	2.423
	Gastón Dachary	1.436	1.523	2.413
	Cine	1.423	1.391	1.312
	Atlántida Argentina	1.304	1.146	1.228
	Di Tella	1.013	1.047	1.173
	San Andrés	1.051	1.058	1.014
Muy Pequeña	Este	482	540	635
	CEMA	450	548	749
	San Pablo	-	606	755
	Madres de Plaza de Mayo	-	208	327
	San Isidro	-	-	114

Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SPU, Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2013, Ministerio de Educación de la Nación.

²³⁶ Elaboración propia tomando como intervalos de tamaño los siguientes: muy pequeñas, menos de 1.000 estudiantes; pequeñas entre 1.000 y 3.000 estudiantes, mediana, entre 3.000 y 10.000; grande más de 10.000 estudiantes.

Tabla C. *Distribución del ingreso. Hogares con ingresos (deciles). Escala de ingreso total familiar e ingreso medio (pesos) y participación en el total de ingresos (%). Total de aglomerados urbanos. Argentina. 3er. trimestre de 2012*

Decil (hogares con ingresos)	Escala de ingreso familiar (pesos)	Ingreso medio (pesos)	Participación en el total de ingresos (%)
Total	50-99.266	7.135	100
1	50-1.900	1.285	1,8
2	1.900-2.825	2.359	3,3
3	2.830-3.690	3.254	4,6
4	3.690-4.500	4.104	5,7
5	4.500-5.590	5.046	7,1
6	5.600-6.820	6.159	8,6
7	6.820-8.300	7.520	10,5
8	8.300-10.250	9.279	13
9	10.270-14.000	11.867	16,6
10	14.000-99.266	20.482	28,7

Fuente: CEDEM, Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA), sobre la base de datos del INDEC. Encuesta Permanente de Hogares.

Tabla D. Características socio-económicas y educativas de los estudiantes consultados

	Nombre	Edad	Sexo	Año de la Carrera	Nivel de educación alcanzado por madre y padre	Curso otra carrera	Colegio secundario	Lugar de origen	Becado	Tipo de beca - porcentaje	Fecha en que lo/la conocí	Alguien de la familia estudió lo mismo
1	Micaela	21	F	4to año Comunicación Social	Padre: contador Madre: maestra (no ejerce)	NO	Horacio Watson	Villa Urquiza (CABA) Country fines de semana	No		Febrero de 2012	NO
2	Sara	19	F	2do año Relaciones Internacionales	Padre: Profesor de golf Madre: cartógrafa	NO	Colegio Philips (doble jornada, bilingüe)	CABA	SI	Por buen desempeño en el examen de ingreso (mérito)	19/03/2012	NO
3	Ignacio	22	M	Economía (terminó de cursar). Maestría en Economía y hace PhD en EEUU	Padre: profesor universitario de la universidad, Economista Madre:-	NO	Colegio Nacional Buenos Aires	Barracas CABA	SI	100% por CNBA Olimpiadas de Matemática	19/03/2012	SI (Padre economista. Da clases en UdeSA).
4	Cintia	22	F	4to año Relaciones Internacionales	Padre: Nivel secundario Madre: Nivel secundario	NO	S/D	Adrogué	NO		7/05/2012	Hermana mayor estudió Comunicación y RRPP en UADE.

5	Patricio	17	M	1ero año Contador Público	Padre: no univ – operario de una fábrica - empleado Madre: no univ – terciario – docente de colegio	NO	S/D	Ciudad Autónoma	SI	PAA – crédito educativo	7/05/2012	Hermana estudió en otra universidad contadora
6	Lourdes	21	F	4to año Relaciones Internacionales	Padre: economista Madre: estudio en bellas Artes en el Pueyrredón. No terminó. Pinta.	NO	Privada	Zona Norte	NO		7/05/2012	NO -Hermano economía en UdeSA
7	Vanesa	18	F	1er año Economía Ahora está haciendo Administración de Empresas	Padre: Ingeniero – Máster en Harvard, trabaja en Techint Madre: Ama de casa. Ahora trabaja en una revista.	SI - Empezó Economía y se cambió a Administración de Empresas	Colegio San Andrés	San Isidro	NO		7/05/2012 – 23/10/2013	NO-
8	Gonzalo		M	2 do año Administración de empresa	Padre: empresa Madre: S/D	SI- ingeniería en UCA	S/D	Zona Norte	NO		7/05/2012	S/D
9	Carolina	20	F	2 do año Administración de empresas	Padre: S/D Madre:S/D	SI Comunicación Social en UdeSA	S/D	Belgrano (CABA) (Es de Venezuela)	NO		24/05/2012	NO
10	Pedro	18	M	1er año Economía	Padre: contador UBA Madre: azafata	NO	Colegio San Andrés	Zona Norte	NO		31/05/2012	NO- 3 Hermanos estudiaron en EEUU.

11	Soledad	18	F	1 er año Economía	Padre: empezó Contador, pero le tocó la colimba. Tiene una cadena de peluquería Madre: Profesora de geografía, nivel terciario. No trabaja	NO	Privado	Capital	SI	PAA	31/05/2012	NO
12	Mariela	18	F	1 er año Economía	Padre: hizo dos años y medio de ingeniería en sistemas pero dejó. Se dedica a empresa familiar Madre: Profesora para niños con discapacidades. Directora de un colegio especial. Empezó contadora, pero dejó.	NO	S/D	25 de Mayo – Buenos Aires – Vive en Capital	SI	PAA 50%	31/05/2012	NO
13	Franco	22	M	Economía (fin de cursada)	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D	Hurlingham (zona oeste)	SI	50% por buen promedio en el ingreso	12/06/2012	Hermano estudio economía en UdeSA – doctorado afuera-académico

14	Facundo	18	M	1er año Economía	Padre: S/D Madre: administración nivel terciario – vende filtros de agua	NO	Normal Escuela pública	Santa Rosa-La Pampa	SI	75% PAA, 25% crédito educativo, estipendio y alojamiento vivió en Los dormis, luego pensión en Victoria y luego en Olivos	14/06/2012	NO
15	Florencia	18	F	1er año Derecho	Padre: jubilado-pensionado por problemas de salud Madre: S/D	NO	Colegio privado	Tucumán	SI	100% beca PAA, estipendio. Vive en Los dormis	14/06/2012	NO
16	Ana	22	F	Estudio Economía (terminó de cursar) Maestría en economía. Hace PhD en Estados Unidos	Padre: trabaja en el INTA y en el campo, hizo maestría en Europa Madre: maestra	NO	S/D	Bariloche – vivió con el abuelo en Olivos- Luego vivió sola en Olivos	SI	Beca 100%	14/06/2012	NO -Hermana trabajo social
17	Julieta	18	F	1 er año comunicación social	Padre: Trabaja en empresa Madre: abogada y profesora de inglés	NO	Colegio Martín Buber	Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires	SI	Parte Beca al mérito y parte crédito educativo	14/06/2012	NO -Hermana estudia RRII en UdeSA

18	Santiago	19	M	2 do Ciencia Política	Padre: en Venezuela (4 hermanos postizos) Madre: licenciada en Turismo	NO	S/D	Mar del Plata, vivió en los dormis, luego en pensión en Victoria	SI	PAA	14/06/2012	NO -Hermano vive con la mamá
19	Gabriela	19	F	2 do Educación	Padre: comercialización marketing Madre: arquitecta – ama de casa Abuelo: empezó ingeniería, no terminó por la dictadura	NO	Colegio Holy Cross de mujeres – primaria colegio San Andrés	Boulogne – San Isidro (zona norte)	NO		31/10/2012	NO
20	Jimena	-	F	3 er año Educación	Padre: Licenciado en Sistemas. Desocupado. Madre: Estudió Derecho y es maestra. No ejerce.	SI. Cursó CBC y 2 años de Antropología en UBA	Colegio Lenguas Vivas (público)	Colegiales-Capital	SI	25% de beca y 50% de crédito educativo	18/04/2013	NO - Hermana socióloga de la UBA y otra hermana estudia contadora en UADE
21	Teresa	-	F	3 er año Educación	Padre: S/D Madre: S/D	NO	Morgancy de Pilar	Pilar	NO	-	18/04/2013	S/D

22	Pablo	21	M	4 to año Ciencia Política	Padre: abogado Madre: profesora de inglés	NO	S/D	Chaco Vivió en dormis y pensión	SI		23/05/2013	3 hermanos (2 trabajan y estudian música y arte en el IUNA)
23	Matías	19	M	2 do año de Economía	Padre: electricista Madre: bibliotecaria	SI- Empezó Ciencia Política en la misma universidad y se cambió	Colegio Nacional de Bahía Blanca	Bahía Blanca – Buenos Aires	SI	PJBA- Crédito educativo- Paga estadía en Los dormis	21/08/2013	No Hermano educación física, Hermana cine, hermana estudia secundario
24	Mara	21	F	3 er año Educación	Padre: ingeniería industrial UCA Madre: licenciada en Educación UBA	SI – empezó ingeniería química – CBC UBA	S/D	Guauguay – Entre Ríos	SI	Bunge & Born Como fue luego del secundario -	4/09/2013	SI - mamá licenciada en educación UBA
25	Gastón		M	3 er año Derecho	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D	Pilar	NO		23/10/2013	S/D
-26	Luz	21	F	4 y ½ Contador Público	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D	Corrientes	SI	Abanderados Argentinos	3/04/2014	S/D
27	Constanza	21	F	4 año Economía	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D	Chubut Comodoro Rivadavia	SI	PAI empresa petrolera	3/04/2014	S/D

28	Marisa	21	F	4 año Economía	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D	Santa Fe	SI	PAA	3/04/2014	S/D
29	Delfina	20	F	Ciencia Política	Padre: S/D Madre: S/D	SI. Empezó Ciencias de la Educación	S/D	Zona norte	NO		3/04/2014	S/D
30	Cloe	20	F	3 er año de Relaciones Internacionales	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D	Chaco	SI	50% beca 30% crédito educativo	3/04/2014	S/D
31	Josefina	19	F	2 do año Administración	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D		SI	50% beca 30% crédito educativo	3/04/2014	S/D
32	Victoria	19	F	2 do año Administración	Padre: S/D Madre: S/D	NO	S/D		NO		3/04/2014	S/D
33	Belén	19	F	2 do año administración	Padre: Administración de empresa Madre: S/D	NO	Michael Ham (queda en Vicente López).	San Isidro	SI	20% de beca por mérito. Colegio tiene convenio con UdeSA	2015	SI. Su papá. Hermana empezó administración en UdeSA. Luego dejó
34	Brisa	19	F	2 do año administración	Padre: trabaja en el campo. No posee estudios universitarios. Madre: trabaja en el campo. No posee estudios	NO	S/D	Catamarca	SI	Beca PJBA	2015	NO

					universitarios.							
35	Sol	19	F	2 do año de Administración de Empresa	Padre: ingeniero. MBA Madre: ingeniera. No se dedica a eso. Tiene un centro de estudios. Da clase a estudiantes universitarios	NO	Colegio privado, no tiene convenio con la universidad	San Isidro	NO		2015	NO (hermano ingeniero industrial ITBA y hermana contadora en la UCA)
36	Elena	21	F	2do año de Administración de Empresa	Padre: no estudió. Comerciante. Madre: Maestra jardinera	Si (un año diseño industrial en la UBA)	S/D	San Isidro	NO		2015	NO
37	Rocío	21	F	4 to año de Relaciones Internacionales	Padre: contador Madre: falleció (estaba estudiando)	NO	S/D	Caballito (Capital)	SI	Abanderados Argentinos (un porcentaje)	2015	NO
38	Clara	21	F	3 er año de Comunicación	Padre: Economista. Posgrado MBA. Madre: Historia. Se dedica a diseño interior	SI (empezó administración en la misma universidad y se cambió)	Colegio Internacional	Acasusso	NO		2015	NO (Hermano médico de la Universidad Austral, neurólogo)

39	Cesar	20	M	2 do año de Administración de Empresa	Padre: Derecho Madre: Fonoaudiología, pero no ejerce.	NO	Colegio Pilgrims	San Isidro	NO		2015	SI (hermano estudio administración de Empresa en UdeSA)
40	Marcos	20	M	2 do año de Administración de empresa	Padre: Administración de Empresas. Trabaja Madre: Analista de sistemas	NO	Colegio Cardenal Newman	Zona Norte	NO		2015	SI (papá y dos hermanos en UCA y UCES. Otra hermana ingeniera en UCA y hermano médico en Universidad Austral)

Tabla E. Distribución de estudiantes becados de las cinco promociones por localidad de la Provincia de Buenos Aires (año 2013) ordenados alfabéticamente

Ciudad o localidad	Estudiantes becados	Ciudad o localidad	Estudiantes becados
Acassuso	1	Mar del Plata	7
25 de mayo	1	Martín Coronado	1
9 de julio	1	Martínez	17
Alberti	2	Maschwitz	2
América	1	Monte Grande	1
Arrecifes	1	Munro	1
Bahía Blanca	6	Muñiz	1
Beccar	12	Nordelta	3
Bella Vista	2	Olivos	17
Benavidez	2	Pablo Nogués	1
Boulogne	13	Pergamino	1
Campana	2	Pilar	8
Carapachay	2	Sáenz Peña	1
Chivilcoy	1	Salto	3
Coronel Pringlés	1	San Fernando	14
Del Viso	2	San Isidro	17
Escobar	1	San Justo	1
Florida	2	San Martín	1
Garín	2	San Miguel	1
General Pacheco	6	San Nicolás	2
Hudson	1	Tigre	13
Hurlingham	2	Tortuguitas	2
Ituzaingó	1	Tres Arroyos	1
José C. Paz	3	Troncos del Talar	1
Junín	1	Vicente López	7
La Lucila	1	Victoria	22
La Plata	1	Villa Ballester	1
Lomas del mirador	1	Villa La Angostura	1
Longchamps	1	Villa Rosa	1
Los Polvorines	1	Zárate	1
Lujan	1	Total	225

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad.

Tabla F. Distribución de estudiantes becados por provincia excluyendo a Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013)

Provincia	Estudiantes becados
Chaco	5
Chubut	8
Corrientes	3
Córdoba	4
Entre Ríos	4
Jujuy	6
La Pampa	3
Mendoza	3
Misiones	6
Neuquén	2
Río Negro	1
Salta	8
San Juan	2
San Luis	1
Santa Cruz	1
Santa Fe	8
Tucumán	5
Total	70

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad.

Tabla G. Distribución del crédito educativo en cantidad de estudiantes y porcentajes según los porcentajes recibidos para el año 2013

Porcentaje de Crédito educativo	Número	Porcentaje
Crédito del 10%	2	0,98
Crédito del 15%	1	0,49
Crédito del 20%	29	14,15
Crédito del 25%	39	19,02
Crédito del 30%	34	16,59
Crédito del 35%	2	0,98
Crédito del 40%	28	13,66
Crédito del 50%	66	32,20
Crédito 100% por materia	4	1,95
	205	100

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrada por la universidad.

Tabla H. Distribución de becas por Programa y valor monetario recaudado al que equivalen período 2013- 2016

Período	Estudiantes	Estudiantes becados	Porcentaje que recibe beca del total de estudiantes	Costo total en becas en pesos	Total recaudado en Cenas	Recaudación Campaña anual	Cantidad de becados PAA	Valor monetario becas PAA	Cantidad de becados PJBA	Valor monetario o Beca PJBA	Becados por otros programas de becas ²³⁷	Valor monetario otros programas de becas
marzo 2013- feb 2014	1028	370	36%	\$16.222.008	5.700.000	\$ 12.924.027	78	\$6.312.356	28	\$2.699.616	264	\$7.210.036
marzo2014 -feb 2015	1041	341	38,70%	\$22.700.000	8.200.000	\$17.644.693	85	\$8.580.340	31	\$3.574.050	225	\$10.545.610
marzo 2015- feb 2016	1037	415	40%	\$23.382.000	11.959.869	\$10.207.341	79	\$7.631.000	33	\$3.043.000	303	\$12.708.000

Fuente: elaboración propia con datos extraídos de los informes sobre donaciones recibidas por la universidad.

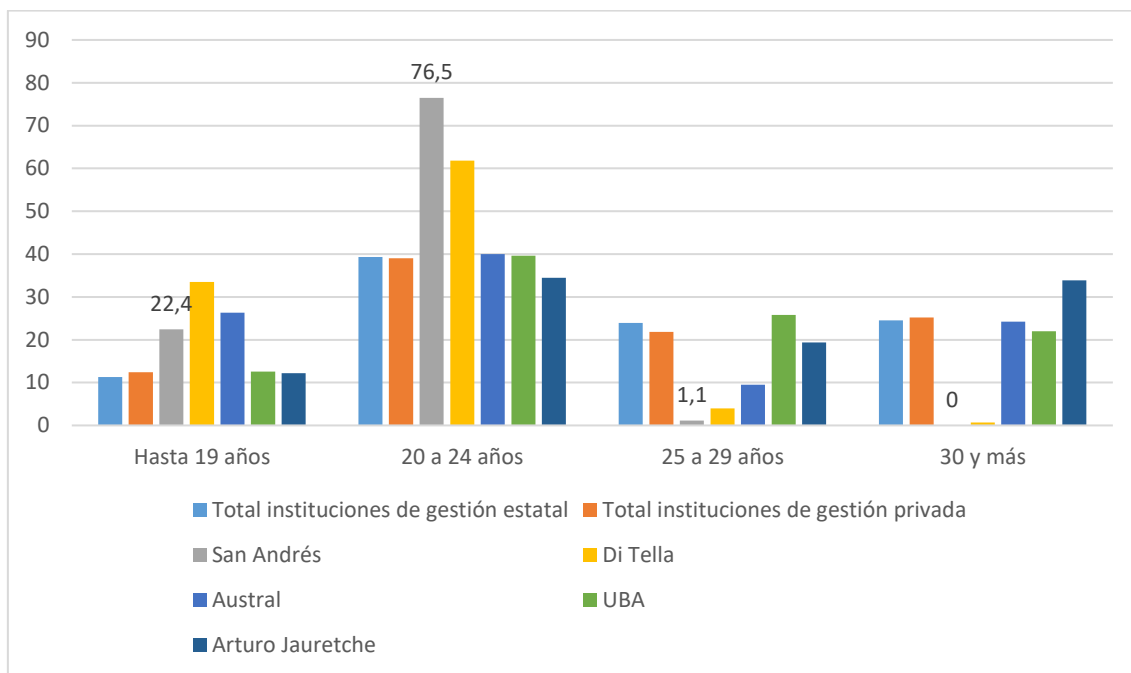
²³⁷ Incluye Beca San Andrés, beca al mérito, beca colegios con convenio, descuento por hijo, alumnos auxiliares.

Tabla I. Cantidad de Becas y dinero recaudado por Cena Anual (2013- 2015)

Período	Cantidad de Becas otorgadas por cena anual	Equivalente Recaudación total por Cena en pesos
marzo 2013- feb 2014	75	5.700.000\$
marzo2014-feb 2015	82	8.200.000\$
marzo 2015- feb 2016	85	11.959.869\$

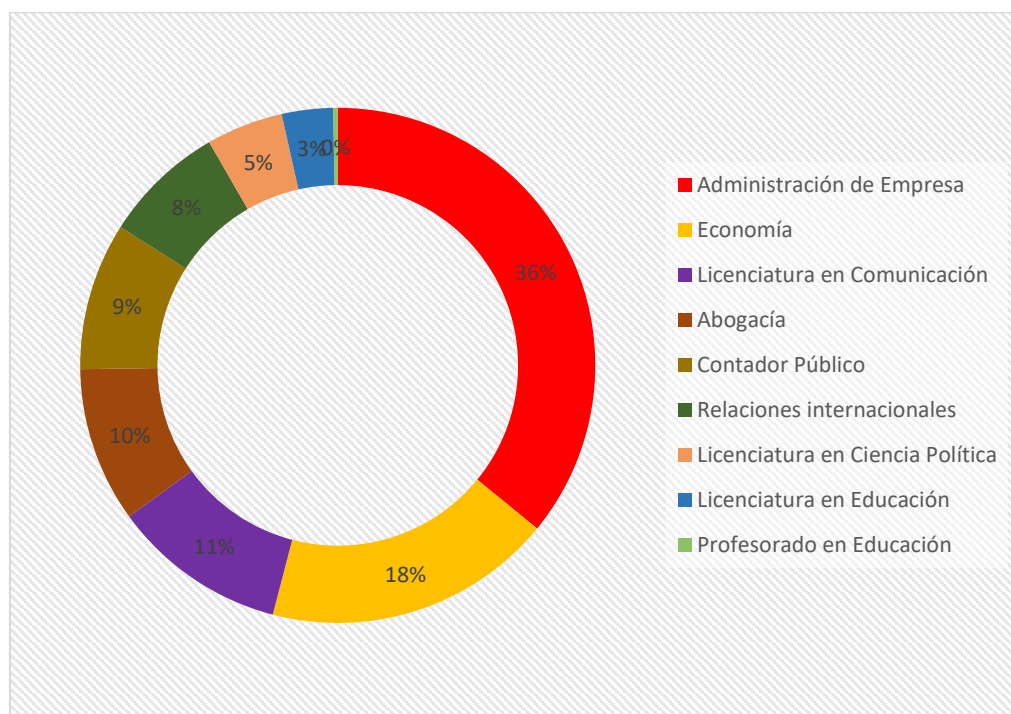
Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrada por la universidad.

Gráfico A. Estudiantes de pregrado y grado por grupos de edad según institución, en porcentaje, año 2013



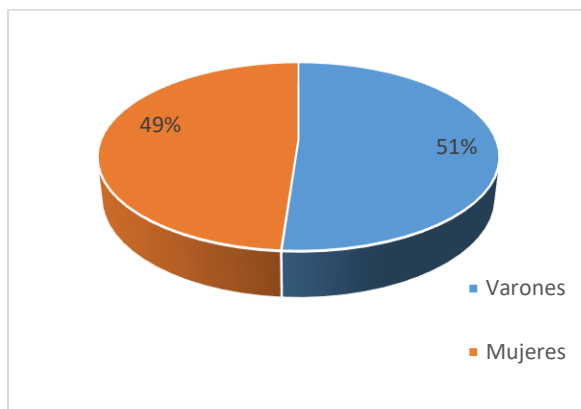
Fuente: elaboración propia con datos extraídos de Anuario SPU, 2013.

Gráfico B. Distribución de estudiantes de grado por carrera en el 2012



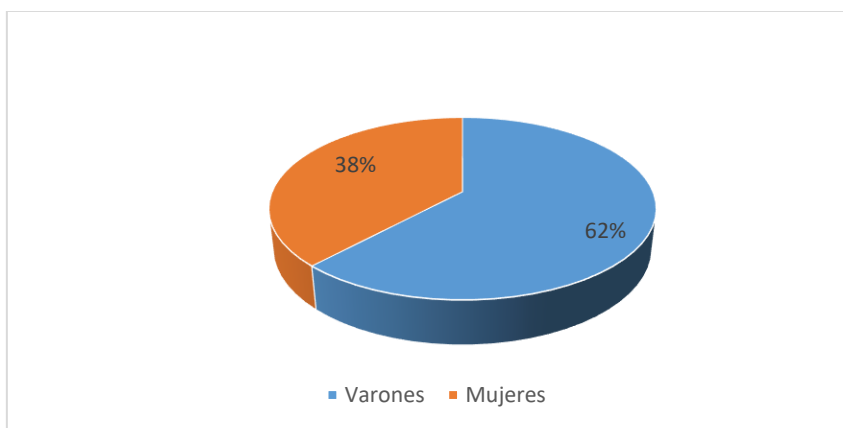
Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SPU- Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

Gráfico C. *Distribución de estudiantes de grado según sexo de todas las carreras*



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SPU- Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

Gráfico D. *Distribución por sexo de estudiantes de la carrera de Economía*



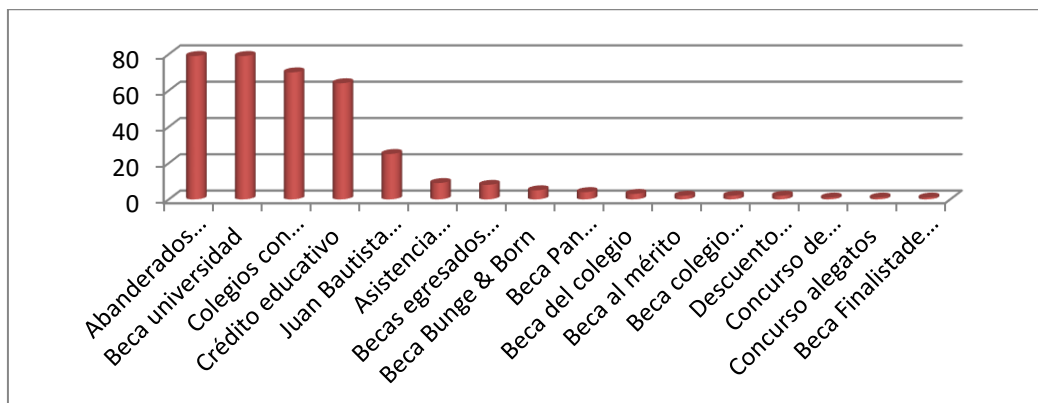
Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SPU- Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

Gráfico E. *Distribución por sexo de estudiantes de la carrera de Comunicación Social*



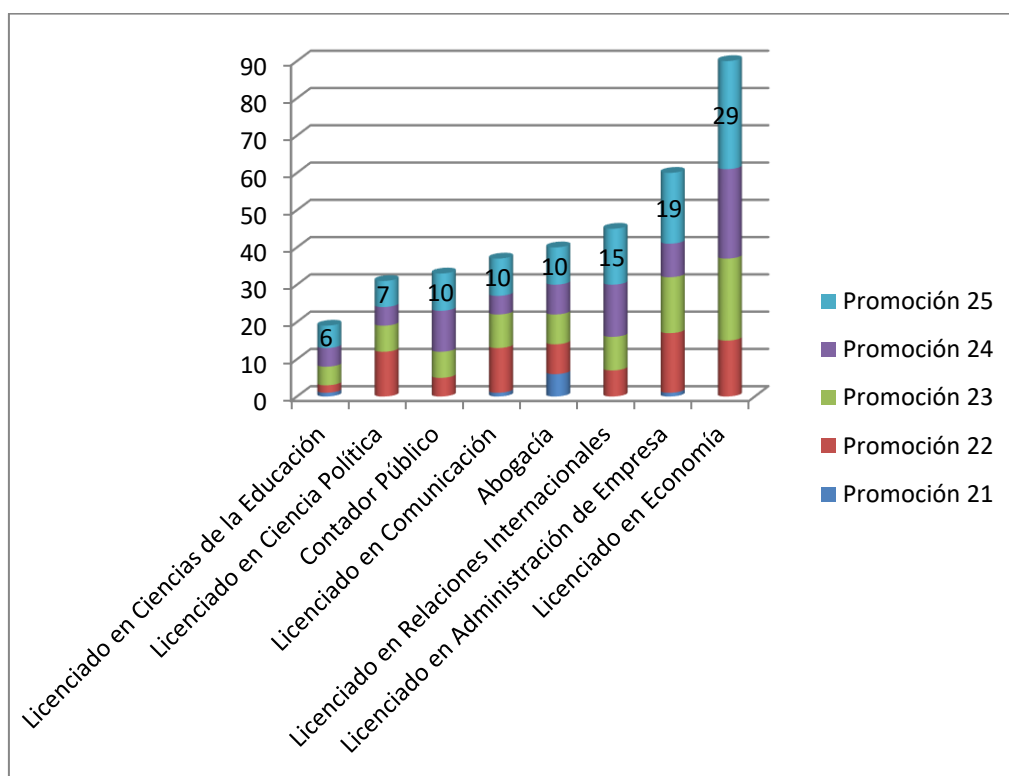
Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SPU- Departamento de Información Universitaria, Anuario de Estadísticas Universitarias 2012, Ministerio de Educación de la Nación.

Gráfico F. Cantidad de estudiantes becados distribuidos según los distintos programas de la universidad para el 2013



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad.

Gráfico G. Distribución de estudiantes becados según promoción por carrera (2013)



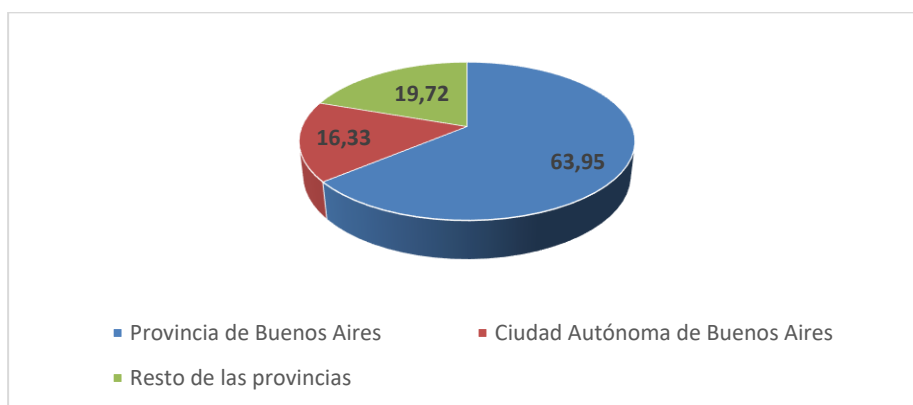
Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad

Gráfico H. Cantidad de estudiantes becados por promoción activa en 2013



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad.

Gráfico I. Distribución de estudiantes becados según lugar de procedencia en porcentaje



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos suministrados por la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abélès, M. (2002). *Les nouveaux riches. Un ethnologue dans la Silicon Valley*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Adamovsky, E. (2010). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Aguiar, A. (2012). “Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las élites y clases medias brasileñas”. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comp.), *Formación de las élites*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires: Siglo XX editores.
- Alcaraz Rodríguez, R. E. (2004). “Efectividad del Curso de Emprendedores, en el desarrollo del perfil emprendedor del alumno: ‘Análisis de la contribución del curso sello: Desarrollo de Emprendedores (OR 00802), en el desarrollo de las características básicas del perfil del emprendedor, de los alumnos del Tecnológico de Monterrey’”. RIEEE. Consultado el 20 de marzo de 2016 en <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s1/01DAFRafaelAlcarazFinal.pdf>.
- Appadurai, A. (2001). *Modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Ediciones Trilce y Fondo de Cultura Económica.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). “La individuación y el trabajo de los individuos”. En *Educação e Pesquisa*, 36, pp. 77-91.
- Arizaga, M. C. (2000). “Murallas y barrios cerrados. La morfología espacial del ajuste en Buenos Aires”. En *Nueva Sociedad*, 166, pp. 22-32.
- Arntsen, H. (2010). *Universidad de San Andrés: La fundación*. Buenos Aires: Henry Arntsen. Fundación de San Andrés.
- Badaró, M. (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- Badaró, M. y Vecchioli, V. (2009). “Algunos dilemas y desafíos de una antropología de las élites”. En *Etnografías contemporáneas*, Año 4, n° 4. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Balbi, F. A. (2007). *De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción de la política en el peronismo*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Ball, S. J.; Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). “School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education”. En *Journal of Education Policy*, Vol. 11, n° 1, pp. 89-112, DOI: 10.1080/0268093960110105.
- Ball, S. J; Davies, J; David, M. & Reay, D. (2001). “Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures”. En *Rev. Franc. de Pédagogie*, n° 136, pp. 65-75.
- Barbetti, P. A. (2015). “Autoempleo y micro-emprendimientos juveniles: una caracterización de las actuales políticas laborales y sociales orientadas a su promoción”. Ponencia presentada en 12 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Grupo Temática N° 7 Juventud y Trabajo. Buenos Aires: ASET.

- Barbosa, L. (1999). “Meritocracia a la brasileña ¿Qué es el desempeño en Brasil?”. En *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 14. Consultado el 20 de marzo de 2017 en <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil-1>.
- Barone, C. (2011). “Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades”. In *Sociology of Education*, Vol. 84, n° 2, pp. 157-176.
- Barsky, O. y Del Bello, J. C. (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Consejo de Rectores de Universidades Privadas.
- Béjar, H. (2006). “¿Voluntariado: compasión o autorrealización?”. En *Revista Sociedad y Economía*, n° 10, abril, pp. 99-119. Colombia, Cali: Universidad del Valle.
- Bellucci, A. (2016). *Universidad de San Andrés: una empresa educativa ejemplar nacida y crecida en San Isidro*. Martínez, Pcia. de Buenos Aires: Academia Provincial de Ciencias y Artes San Isidro.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Blanco Esmoris, M. F. (2011). *El valor del apellido en las clases altas. La perspectiva de los jóvenes del Club universitario de Buenos Aires*. Tesis de licenciatura de Sociología. Buenos Aires, UNSAM.
- Blanco Esmoris, M. F. (2015). “De mujeres, familias y clase. Mujeres jóvenes en un club de clase alta”. Actas Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Blimling, G. S. (1993). “The Influence of College Residence Halls on Students”. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 9), edited by J. C. Smart. New York: Agathon, pp. 248-307.
- Bloch, M. (1989). *Ritual, History and Power: selected Papers in Anthropology*. London: The Athlone Press.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Akal Ediciones.
- Bourdieu, P. (1980). “Le capital social. Notes provisoires”. En *Acte de la recherche en Sciences Sociales*, n° 31, Paris.
- Bourdieu, P. (1990a [1980]). *Cultura y política. Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990b [1978]). “La juventud es más que una palabra”. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000a). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000b). “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social”. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Ed. Desclée.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (2013a). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013b). *La nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2010 [1964]). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brown, P.; Lauder, H. & Sung, J. (2015). “Higher education, corporate talent and the stratification of knowledge work in global labour market”. En Apple, M.; Ball, S. & Gandin, L. A., *International Handbook of the sociology of Education*, Londres- New York: Routledge.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. T. A. Sebeok (Ed.). In *Style in Language* (pp. 252-276). Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Buchbinder, P. (2012). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buffa, E. e De Almeida Pinto, G. (2016). “O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus”. En *Revista Brasileira de Educação*, vol. 21, n° 67, out.-dez, pp. 809-831.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2008). “Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles: entre la desacralización y la sensibilidad”. En *Revista del IICE- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 26, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila editores, pp. 107-129.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Castellani, A. (2016a). “La evolución de la elite económica en la Argentina de los años noventa”. En Castellani, A. (coord.). *Radiografía de la elite económica argentina. Estructura y organización en los años noventa*. San Martín: UNSAM EDITA.
- Castellani, A. (coord.). (2016b). *Radiografía de la elite económica argentina. Estructura y organización en los años noventa*. San Martín: UNSAM EDITA.
- Centro de Estudios de Educación Argentina. (2015). “La Evolución de las Universidades Argentinas entre 1995 y 2013”. En *Revista CEA*, Año 4, n° 40. Universidad de Belgrano.
- Charle, C. (1994). *La République des universitaires (1870-1940)*. Paris: Éditions du Seuil.
- Charles, M. & Bradley, C. (2002). “Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education”. In *American Sociological Review*, n° 67, pp. 573-99.
- Charles, M. & Bradley, C. (2009). "Indulging our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries." In *American Sociological Review*, n° 114, pp. 924—76.

- Chaves, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Editorial Espacio Editorial.
- Chaves, M. (2011). “Reprodução de elites através de uma profissão em expansão e de uma universidade massificada: o caso da advocacia portuguesa”. *XV Cong. de Sociologia*. Curitiba.
- Chaves, M; Fuentes, S y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. Colección Juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas y debates.
- Cleve, A. (2015). “Condiciones juveniles y migración: experiencias urbanas y desigualdades sociales en jóvenes que se trasladan a La Plata para comenzar la universidad”. Ponencia presentada en XI Jornadas de Sociología UBA.
- Cobo Bedia, R. (2003). “Género”. En Celia, A. (dir.). *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: Editorial Verbo Divino. Tercera edición, pp. 55- 83.
- Colabella, L. y Vargas, P. (2014). “‘La Jauretche’. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires”. En AA.VV. *Avances y desafíos en políticas públicas educativas. Análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*, Buenos Aires: Colección Becas de Investigación CLACSO.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. New York: Cambridge University Press.
- Cookson, P. W. & Persell, C. H. (1985). “Elite Boardings Schools. Curricula as cultural capital”. En Cookson, P. W. & Persell, C. H., *Preparing for Power: America’s elite Boardings Schools*. Basic Books, Perseus Books, LLC.
- Cookson, P. W. e Persell, C. H. (2002). “Internatos Americanos e Ingleses. Um estudo comparativo sobre a reprodução das elites”. Em Almeida, A. M y Nogueira, M. A., *A escolarização das elites. Um panorama internacional de Pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corcuff, P. (2014). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo.
- Coulangeon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d’aujourd’hui*. Paris: Grasset, coll. “Mondes vécus”.
- Coulangeon, P.; Menger, P. M. et Roharik, I. (2002). «Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale». Dans *Economie et statistique*, n° 352-353, 2002. Temps sociaux et temps professionnels au travers des enquêtes Emploi du temps, pp. 39-55.
- Darchy-Koehkin, B.; Draelants, H. & Tenret. E. (2015). “National and International Student’s Definitions of merit in French Grandes Écoles”. In Van Zanten, A.; Ball, S. J. & Darchy-Koehlin, B., *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London and New York: Routledge.

- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d' une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte/ Poche.
- Daverne, C. et Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. France: JOUVE.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer. El oficio de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. y otros (2006). *La invención de lo cotidiano 2: habitar, cocinar. El oficio de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Imaz, J. L. (1962). *La clase alta de Buenos Aires*. Buenos Aires: Investigaciones y trabajos del instituto de sociología.
- De Imaz, J. L. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- De Saint Martin, M. (2007). “¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia”. En *CPU-e- Revista de Investigación Educativa*, 5, pp. 1-11.
- De Saint Martin, M.; de Castro Rocha, D. & Heredia, M. (2008). “Trocas intergeracionais e construção de fronteiras sociais na França”. En *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, vol. 20, nº 1, pp. 135-162.
- Del Cueto, C. (2009). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros, UNGS.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent sheep. The Miseducation of The American Elite and the way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Devoto, F. (2002). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Devoto, F. (2007). “La inmigración de ultramar. La migración europea: un fenómeno de larga duración”. En Torrado, S. (comp.). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario: Una historia social del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa, T. I, pp. 531-548.
- Di Leo, P. F.; Camarotti, A. A.; Güelman, M. y Touris, M. C. (2013). “Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos”. En *Athenea Digital*, vol. 13, nº 2, pp. 131-145.
- Di Piero, M. E. (2016). *Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO. Buenos Aires.
- Di Piero, M. E. y Dallaglio, L. (2018). “Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la familiarización y el extrañamiento”. En *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, nº 15, abril, pp. 79-91.
- Dietler, M. (1996). “Feats and commensal politics in the political economy”. Food, power and status in Prehistoric Europe”. In *Food and the status Quest: An interdisciplinary perspective*, Oxford, pp. 87-125.

- Dietler, M. (2001). “Rituals of commensality and the politics of state formation in the princely societies of early Iron Age Europe”. In Ruby, P. (ed). *Les princes de protohistoire et l'émergence de l'état*. Naples: Collection de l'école Française de Rome, 252, pp. 135-152.
- Dubar, C. (1998) *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Arman Collin.
- Dubet, F. (2005). “Los estudiantes”. En *Revista de Investigación Educativa 1*. Universidad Veracruzana. Consultado el 24 de febrero de 2015 en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durkheim, E. (1995). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Ediciones Coyoacán.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: PUF - Education et formation.
- Duru-Bellat, M. (2004). “Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire l'éclairage de la recherche”, Rapport pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Paris.
- Dussel, I. (2005). “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. En Tedesco, J. C. (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE-UNESCO, pp. 85-115.
- Dussel, I. (2014). “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate”. En *Archivos analíticos de políticas educativas*. Universidad de San Andrés y Arizona State University, vol. 22, n° 43, pp. 1-13.
- Elías, N. (1996). *La sociedad cortesana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elizalde, S. (2013). “Articulaciones entre género, sexualidad y edad en los estudios de juventud: presupuestos ideológicos y operaciones de la crítica”. En *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, n° 2, pp. 21-35.
- Fernández Vavrik, G. (2013). “Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”. En *Revista de Política Educativa, Revista de Investigación de la Escuela de Educación*, n°4, Buenos Aires: Prometeo-UdeSA.
- Fernández Vavrik, G. (2014). *Comprendre l'exception. La discrimination positive à l'Université en Argentine*. These Doctorat en Sociologie, Ecole Doctorale de L'

- EHESS, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires, Doctorado en Ciencias Sociales.
- Fernández, M. (2003). Constitución del orden social y desasosiego: pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español. En *Actas del Congreso Internacional “Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa, Instituto Cervantes de París (2003)”*. Consultado el 15 de marzo de 2016. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_fernandez.pdf
- Fernández, M. y Marquina, M. (2014). “Graduados de la UNGS”. En *Noticias UNGS*, n° 62, Los Polvorines: UNGS.
- Formento, M. C. (2009). “Trayectorias de emprendedoras de ingenieros mecánicos tecnológicos”. En Panaia, M. (2009). *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: La Colmena.
- Fuentes Hernández, P. (2007). “Campus universitarios en Chile: nuevas formas análogas a la ciudad tradicional”. En *Atenea*, n° 496, pp. 117-144.
- Fuentes, S. (2013). “Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela”. En *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, n° 149.
- Fuentes, S. (2014). “¿Tiempo libre? ¿Ocio? ¿Tiempo de estudio? Condiciones de posibilidad e imaginarios sobre la juventud estudiosa y deportiva. Una mirada desde el estudio de los sectores medios-altos en Buenos Aires”. Trabajo presentado en el GT 27, XI CAAS, Rosario.
- Fuentes, S. (2015). *Educación y sociabilidad juvenil en las elites de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, UNSAM, IDAES, Antropología Social. San Martín: Universidad Nacional de San Martín.
- Fuentes, S. (2016). “La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes”. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXVII, n° 53, noviembre, pp. 234-267.
- Galán, L.; Santangelo, M. A.; Mollo Brisco, G.; De Giusti, E. (2004). “El espíritu emprendedor en la formación de profesionales de Ciencias Económicas”. En *ECO de Grado y Posgrado*, 2do Ciclo, Año 1, n° 2.
- Gama Tejeda, F. A. (2010). “Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, n° 153, enero-marzo, pp. 65-83.
- García de Fanelli, A. (1997). “Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico”. Buenos Aires: Documento CEDES 117, serie Educación Superior.
- García de Fanelli, A. (2015). “Graduación con equidad en las universidades argentinas”. En Mainero, N. y Mazzola, C. *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas Argentinas y Latinoamericanas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gerchunoff, P. y Llach, L. (1998). *El ciclo de la ilusión al desencanto*. Buenos Aires: EMEC.
- Gessaghi, V. (2010). *Trayectorias educativas y clase alta: Etnografía de una relación*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

- Gessaghi, V. y Méndez, A. (2015). “Elite Families and Schools in Buenos Aires: The Role of Tradition and School Social Networks in the Production and Reproduction of Privilege”. En van Zanten, A; Ball, S. J. & Darchy-Koechlin, B. (2015). *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London and New York: Routledge, pp. 43 - 55
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco.
- Gonçalves, S. A. (2008). “Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990”. Em Revista *Educar*, n° 31, pp. 91-111, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- González Bombal, I. (2002). “Sociabilidad en clases medias en descenso: experiencias en el trueque”. En Beccaria et al. *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires: UNGS-Biblos.
- Grandinetti, J. R. (2015). “Los centros de estudiantes de la Universidad Católica Argentina como ámbitos de socialización política y reclutamiento partidario en los “Jóvenes PRO” de la Ciudad de Buenos Aires”. En Ziegler, S. et al., *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina. E-Book.
- Granovetter, M. S. (1973). “The strength of weak ties”. In *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6, pp. 1360-1380.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Guber, R. (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Heredia, M. (2005). “La sociología en las alturas. Aproximaciones al estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina”. En *Apuntes de Investigación del CECYP*, año IX, n° 10, julio. Buenos Aires.
- Heredia, M. (2011). “Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas”. En *Estudios sociológicos*, vol. XXIX, n° 85, enero-abril, 2011, pp. 61-97.
- Heredia, M. (2012). “¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual”. En Ziegler, S. y Gessaghi (comp.). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial FLACSO.
- Hermo, J. P. y Pittelli, C. (2009). “La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en

- América Latina”. En *Hist. educ.*, 29, 2010, Ediciones Universidad de Salamanca (España), pp. 135-156.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds.) (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Hoggart, R. (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hora, R. y Losada, L. (2011). “Clases altas y medias en la argentina, 1880-1930. Notas para una agenda de investigación”. En *Desarrollo Económico*, Vol. 50, n° 200 (enero-marzo 2011), pp. 611-630. Consultado el 13 de mayo de 2013 en <http://www.jstor.org/stable/41408183>.
- Hutt, E. & Schneider, J. (2018). “A Thine Line Beetwen Love and Hate: Educational Assessment in The United States”. In Alarcón, C. and Lawn. M. (eds.) *Assessment Cultures. Historial Perspectives*. Vol. 3. Studia Educationis Historica. Studies in the history of education. Berlin: Peter Lang.
- Iuita, A. (2009). “Nuevas desigualdades en los Partidos de San Isidro, Tres de Febrero y Vicente López: Segregación urbana y accesibilidad”. En Informe UNSAM-CIC.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). “Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria”. En *Propuesta Educativa*, N° 33, Junio, pp. 58-93. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Consultado el 15 de junio de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789011.pdf>.
- Jaramillo Baanante, M. (2004). “Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿Una respuesta ante las dificultades de empleo?”. Buenos Aires: Red Etis (IPE-IDES). Tendencias y debates n° 3. Consultado el 5 de septiembre de 2016 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144355s.pdf>.
- Jelin, E. (2004). “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”. En *Estudios Sociales*, n° 27, ano XIV, segundo semestre, pp. 91-113.
- Jelin, E. (2018). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI. Segunda edición.
- Justo Von Lurzer, C.; Spataro, C. y Vázquez, M. (2008). ¿Qué ves cuando me ves? Imágenes de mujeres y modos de ver hegemónicos. En *Question*, n° 18, junio, pp. 1-16.
- Kantis, H; Postigo, S., Federico, J. y Tamborini, M.F. (2002). El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿en qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de argentina. LITTEC. Consultado el 5 de agosto de 2016 en <http://www.littec.ungs.edu.ar/pdfespa%F1ol/DT%2006-2003%20Kantis-Postigo-Federico-Tamborini.pdf>.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kendall, D. E. (2008). *Members Only: Elite Clubs and the Process of Exclusion*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege of and Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Khan, S. R. (2012a). "The sociology of Elites". In *Annual Review of Sociology*, n° 38: pp. 361-377.
- Khan, S. R. (2012b). "Elite identities". In *Identities: Global Studies in Culture and Power*. Vol. 19, n° 4, July, pp. 477-484.
- Kingston, P. W. & Lewis, L. S. (1990). *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*. Albany: State University of New York Press.
- Kisilevsky, M. y Veleda C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Korn, F. (1983). "La gente distinguida". En Romero, J. L. y Romero, L. A. (dirs.), *Buenos Aires, historia de cuatro siglos, I*. Buenos Aires: Abril.
- Kruger, M y Dukuen, J. (2016). "Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: Hallazgos de una investigación en una escuela del Conurbano Bonaerense (2014-2015)". En *Astrolabio. Nueva Época*, n° 16, pp. 311-339.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014a). "Disposiciones políticas, ambivalencia constitutiva y conflicto moral en jóvenes argentinos de clase alta". Presentado en el GT27, Estudios sobre las elites en Argentina, en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 23 al 26 de julio.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014b). "La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clase alta (Buenos Aires, 2011-2013)". En *Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado, Vol. XXVIII, n° 2, pp. 59-84.
- Krotsch, P. (1993). "La universidad argentina en transición ¿del Estado al mercado?". En *Revista Sociedad*, n° 3, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, noviembre, pp. 5- 31.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo". En *Revista Pensamiento Universitario*, n° 10, pp. 35-54.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social". En Tenti Fanfani, E. (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lahire, B. (2009). "Sociología y autobiografía". En *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* N° 12, vol. XI, otoño 2009.
- Lamont, M. & Fournier, M. (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). “The Study of Boundaries in the Social Sciences”. In *Annu. Rev. Sociol.* n° 28, pp. 167-195.
- Landoni, P. (2008). “Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya”. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 17, núm. 1, diciembre, 2008, pp. 183-202, Instituto de Ciencia Política. Uruguay.
- Leach, E. (1971). “Dos ensayos sobre la representación simbólica del tiempo”. En LEACH, Edmund. *Replanteamiento de la antropología*. Barcelona: Seix Barral.
- Levinson, B. & Holland, D. (1996). *The cultural Production of educated person*. Albany: State University of New York Press.
- Lipset, M. S. & Solari, A. (1969). *Elites in Latin America*. USA: Oxford University Press.
- López López, G. (2015). “Diferencias dialectales en el uso de las formas de tratamiento: tú y usted en páginas de facebook de dos equipos de fútbol de Bogotá”. En *Red académica de español como lengua extranjera – EnRedELE – 4to Encuentro Internacional de Español como lengua extranjera*. Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Agosto 18, 19 y 20 de 2015.
- Losada, L. (2006). “Sociabilidad, distinción y alta sociedad en Buenos Aires: Los clubes sociales de la Elite Porteña (1880-1930)”. En *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 45, n° 180, pp. 547-572.
- Losada, L. (2008). *La alta sociedad en la Buenos Aires de la belle époque: sociabilidad, estilo de vida e identidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Losada, L. (2009). *Historia de las elites en la Argentina. Desde la Conquista hasta el surgimiento del Peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Low, M. S. (2014). “Spatializing culture. An Engaged Anthropological Approach to Space and Place”. In *People, Place, Space*, pp. 34-38.
- Luci, F. (2010). *L'intégration réussie à l'élite managériale: la constitution des dirigeants de grandes entreprises en Argentine*. Tesis de doctorado, París: EHESS.
- Luci, F. (2012). “La educación de los dirigentes de empresa: la formación en negocios y el acceso a la cúpula de las principales organizaciones”. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (coord.). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires: Manantial FLACSO.
- Luci, F. (2016). *La era de los managers. Hacer carrera en las grandes empresas del país*. Buenos Aires: Paidós.
- Macedo, P. A. (2012). *Sistemas de ingreso en las universidades, criterios para la admisión de alumnos. Acceso a la educación superior en universidades privadas argentinas*. Tesis de maestría en Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona: Planeta Agostini.

- Mancebo, D. e Araujo do Vale, A. (2013). “Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA”. Em *Educação & Sociedade*, vol. 34, nº 122, janeiro-março, pp. 81-98.
- Mandelert, D. y De Paula, L. (2009). “La circularidad virtuosa: investigación sobre el alumnado en nueve escuelas de prestigio en la ciudad de Río de Janeiro”. En Martínez et al. *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mardones Oyarzún, R. (1999). *Las principales religiones del Mundo*. Santiago de Chile: San Pablo.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). “La construcción social de la condición de juventud”. En Humberto et al. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Martín Criado, E. (2004). “De la reproducción al campo escolar”. En Moreno Pestaña, J.L. Alonso Benito, L. E. y Martín Criado, E. *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. España: Editorial Fundamentos, pp.67-114.
- Martínez, M. E.; Villa, A. y Seoane, V. (coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Maury Sintjago, E. A. (2010). “Ritos de comensalidad y espacialidad. Un análisis antro-po-semiótico de la alimentación”. En *Gazeta de Antropología*, 2010, 26 (2), artículo 45. Consultado el 3 de abril de 2016 en <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1805>.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz editores.
- McCabe, D. & Bowers, W. J. (2009). “The Relationship between Student Cheating and College Fraternity or Sorority Membership”. In *NASPA Journal*, vol. 46, n ° 4, pp. 573-586.
- Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Méndez, A. (2014). “El anonimato de las fuentes en el trabajo etnográfico con elites”. Capítulo 5. En Guber, R. (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Méndez, A. (2015). “Algunos comentarios sobre la meritocracia individual y la meritocracia familiar en un colegio público muy restrictivo”, *Conversatorio meritocracia*, FLACSO.
- Mera, C. (2008). “La comunidad coreana en Buenos Aires. Una experiencia de convivencia intercultural”. En *Revista Sociedad*, FSOC UBA; Buenos Aires; año 2008, pp. 1 - 10.
- Mera, C. (2012). “La experiencia transnacional de un grupo de jóvenes coreanos de Argentina”. En *Voces en el Fenix*; Buenos Aires; vol. 21, pp. 122 – 127.
- Moogan, Y. J.; Baron, S. & Harris, K. (1999). “Decision-making behaviour of potential higher education students”. In *Higher Education Quarterly*, vol. 53, nº 3, july, pp. 211-228.

- Munn, N. D. (1992). “The Cultural Anthropology of Time: A Critical Essay”. In *Annual Review of Anthropology*, Vol. 21, pp. 93-123.
- Noel, G. D. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Noel, G. D. (2011). “Cuestiones disputadas. Repertorios morales y procesos de delimitación de una comunidad imaginada en la Costa Atlántica Bonaerense”. En *Publicar*, Año IX N° XI, diciembre, pp. 99-126.
- Noel, G. D. (2014). “Presentación. Las dimensiones morales de la vida colectiva. Exploraciones desde los estudios sociales de las moralidades”. En *Papeles de Trabajo*, 8(13), pp. 14-32.
- Noiriel, G. (1990). “Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse”. Entretien avec Florence Weber. Dans *Genèses*, 2, 1990. A la découverte du fait social, pp. 138-147.
- Nuñez, P. (2010). *Política y Poder en la escuela Media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales IDES-UNGS. Buenos Aires.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nuñez, P., y Gamallo, G. (2013). “La aventura del héroe: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro”. En *Trabajo y Sociedad*, n° 20, pp. 71-88.
- Olarte-Mejía, D. y Ríos-Osorio, A. (2015). “Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años”. En *Revista de la Educación Superior*, n° 44, pp. 19–40. México: ANUIES. Consultado el 10 de febrero de 2016 en <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>.
- Panaia, M. (coord.) (2009). *Inserción de Jóvenes en el Mercado de Trabajo*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Pareto, V. (2000, [1968]). *The rise and fall of Elites. An application of Theoretical Sociology*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Partepilo, V. (2012). *Aspiraciones sobre el porvenir de jóvenes ingresantes a la universidad: una mirada comprensiva a partir de sus trayectorias*. Tesis de Lic. en Cs. de la Educ. de la UNC.
- Pasquali, P. (2010). “Les déplacés de l’ouverture sociale”. *Sociologie d’une expérimentation scolaire*. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, pp. 86-103.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les filières d’élite entrouvrent leurs portes*. France: Fayard.
- Pasquier, D. (2005) *Cultures Lycéennes. La Tyrannie de la Majorité*. Paris: Editions Autrement.
- Peña, J. C. (dir.) et al. (2010). *Trayectoria universitaria de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza. Informe Final*. UMLA.
- Peterson, R. & Kern, R. (1996) “Changing highbrow taste: From snob to omnivore”. In *American Sociological Review*, n° 61, pp. 900-7.

- Peterson, R. (1992). "Understanding audience segmentation: From élite and mass to omnivore and univore". In *Poetics*, n° 21, pp. 243-58.
- Pike, G. R. (2000). "The Influence of Fraternity or Sorority Membership on Students' College Experiences and Cognitive Development." In *Research in Higher Education*, n° 41, pp. 117-39.
- Plotkin, M. B. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO Libros.
- Plumb, J. H. (coord.). (1973). *Crisis en las humanidades*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Prado de Oliveira, A. (2013). *Entre a periferia e uma escola de elite: um estudo sobre trajetórias bolsistas de camadas populares*. Versión corregida, Disertación presentada para el Título Maestría en Educación. São Paulo.
- Rapoport, M. (2003). *Historia económica, política y social de la Argentina: 1880-2000*. Con la colaboración de Madrid, E., Musacchio, A. y Vicente, R. 5a edición. Buenos Aires: Macchi.
- Reay, D. & Ball, S. J. (1998). "Making their Minds Up': family dynamics of school choice". In *British Educational Research Journal*, Vol. 24, n° 4, pp. 431-448.
- Reay, D. Crozier, G. & Glayton, J. (2009). "Strangers in Paradise"? Working Class-students in elite universities". In *Sociology*, vol. 43, n°6, pp. 1103-1121.
- Reygadas, L. (2004). "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". En *Política y Cultura*, otoño, n° 22, pp. 7-25.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.
- Riquelme, G.; Pacenza, M. I. y Herger, N. (2008). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional*. Tomo II, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Cuadernos de Posgrado. Serie Cursos y Conferencias. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, n°1.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Suárez, J. y Agulló Tomás, E. (1999). "Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo. Libro de los estudiantes universitarios." En *Psicothema*, 11(2).
- Romero, C. (2011) "Educación Superior privada, oportunidad, inclusión o exclusión". En *Reencuentro*, n° 60, abril, pp. 92-95.

- Rubina, A. & Linturi, H. (2001). “Transition in the making. The images of the future in education and decision-making”. In *Futures*, Vol. 33, Issues 3–4, May, pp. 267-305. Consultado el 20 de febrero de 2015 en [http://dx.doi.org/10.1016/S0016-3287\(00\)00071-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0016-3287(00)00071-9).
- Sagemüller, M. (2011). *La influencia de los sistemas de creencias familiares sobre las decisiones de elección de carrera en estudiantes de la Universidad de San Andrés*. Tesis de lic. UdeSA.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México.
- Sardà, S., Fatás, L. y Graells, R. (2010). “Prácticas rituales, comensalidad e ideología en un espacio de transición”. Cap. 9. En Burillo Mozota, F. (ed.), *Simposio celebrado en Daroca (Zaragoza) del 27 al 29 de noviembre de 2008*, Fundación Segeda - Centro de Estudios Celtibéricos de Segeda – IFC. Consultado el 20 de marzo de 2016 en http://www.academia.edu/411562/PR%C3%81CTICAS_RITUALES_COMENSALIDAD_E_IDEOLOG%C3%8DA_EN_UN_ESPACIO_DE_TRANSICI%C3%93N._%C3%81MBITOS_DIFERENCIALES_EN_LA_TERRA_ALTA-MATARRA%C3%91A_S.VII-VI_a._C._.
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera: Antropología de la experiencia urbana*. Universidad Nacional de General San Martín. UNSAM EDITA.
- Seiguer, P. (2006). “¿Son los anglicanos argentinos? Un primer debate sobre la evangelización protestante y la nación”. En *Revista Escuela de Historia*, Año 5, Vol. 1, nº 5, Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, pp. 59-90.
- Seiguer, P. (2009). *La iglesia anglicana en la Argentina y la colectividad inglesa. Identidad y estrategias misionales, 1869-1930*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires (inérita).
- Seiguer, P. (2013) “Religión y formas de producción de etnicidad. La Iglesia Anglicana en la Argentina”. En Rodríguez, A. M. (ed.), *Estudios de historia religiosa argentina (siglos XIX y XX)*, Rosario, Prohistoria-EdUNLPam.
- Serrano, M. A. (2015). *La incidencia de la participación en el sistema de pasantías universitarias en la construcción de la profesionalidad: su implementación en carreras del área tecnológica y del área social*. Tesis de Maestría de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Consultado el 7 de abril de 2016 en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/93>
- Serroni Perosa, G. (2012). “Tres escuelas para niñas”. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comp.), *Formación de las elites*, Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Servetto, S. (2010). “Procesos de socialización en las escuelas católicas de Córdoba”. Córdoba: 1º Primer seminario Taller de Antropología y Educación.
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.

- Shore, C. (2009). Hacia una antropología de las elites. En *Etnografías contemporáneas*, Año 4, n° 4, pp. 23-46.
- Silveira, A. (2009). “Una minoría religiosa y migratoria: Los ingleses y escoceses en Buenos Aires (1825-1890)”. Ponencia presentada en XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Silveira, A. (2014a). “Construyendo una Nueva Caledonia. La Iglesia Presbiteriana y la inmigración escocesa en Buenos Aires (1825-1850)”. En Flores, F., Seiguer, P. (comp.). *Experiencias plurales de lo sagrado. La diversidad religiosa argentina en perspectiva interdisciplinaria*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Silveira, A. (2014b). *Ingleses y escoceses en Buenos Aires: Movimientos poblacionales, integración y prácticas asociativas*. Tesis de Doctorado en Historia. Universidad de San Andrés.
- Simmel, G. (2002). “La sociabilidad”. En Simmel, G., *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: UNQUI.
- Svampa, M. (2002). “Las nuevas urbanizaciones privadas”. En Beccaria et al., *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires: UNGS-Biblos.
- Svampa, M. (2008). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos Sociedad.
- Swartz, D. (2008). “Social Closure in American elite higher education”. In *Theory and Society*, vol. 37, N° 4, pp. 409-419.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paídos. Paídos Básica.
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación de jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana Buenos Aires, mayo 2007.
- Terigi, F. (2008). “Los Cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan, difíciles”. En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, vol. 17, n° 29, pp.63-71.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). “Educación secundaria argentina: Dinámicas de selección y diferenciación”. Em *Cadernos de Pesquisa*, vol.41, n°144, set./dez., pp. 692-709.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2010 [2004]). *La Trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2009). *La Escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Turk, D. B. (2004). *Bound by a Mighty Vow: Sisterhood and Women’s Fraternities, 1870–1920*. New York: New York University Press.

- Universidad de San Andrés. (2015). Políticas y Procedimientos de la Universidad de San Andrés.
- Universidad de San Andrés. (2016). Política y Procedimientos de la Universidad de San Andrés (Blue Book).
- Unzué, M. (2014) “La diversificación del mundo estudiantil en la Universidad y la cuestión del gobierno de la universidad”. En Revista *Universidades*, año 1, n° 7 /n°60, pp. 26-40. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe UDUAL, México. Consultado el 3 de abril de 2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37333038004.pdf> .
- Urteaga Castro Pozo, M. y Ortega Gutiérrez, E. (2004). “Identidades en disputa: Fresas, wannabes, pandros, alternos y nacos”. En Reguillo, R., Feixa, C. Valdez, M., et al. (Coord.) *Tiempo de Híbridos: entre siglos Jóvenes México-Cataluña*. México: Instituto Mexicano de la juventud, Generalitat de Catalunya, Institut d’Infancia i Món Urbà.
- Vallaeys, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Programa para la formación en Humanidades, México. Consultado el 4 de agosto de 2016 en http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Valla_eys.pdf
- Vallaeys, F. (2014). “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”. En *Universia*, n° 12, Vol. V. Consultado el 2 de marzo de 2016 en <https://ries.universia.net/article/download/137/188>.
- Van Zanten, A. & Legavre, A. (2014). “Engineering access to higher education through higher education fairs”. In *The roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies*, editado por Gaële Goastellec y France Picard. Leuven: Sense Publishers.
- Van Zanten, A. (2008). “¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Van Zanten, A. (2009a). “The sociology of elite education”. In Apple, M.; Ball, S. & Gandin, L.A., *International Handbook of the sociology of Education*, Londres-New York: Routledge.
- Van Zanten, A. (2009b). “Le Choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires”. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, pp. 24-34.
- Van Zanten, A. (2012a). “Postface. De la ségrégation aux inégalités: la réduction des opportunités”. Dans *Formation Emploi* [En ligne], 120| Octobre-Décembre. Consultado el 15 de febrero de 2013 en <http://formationemploi.revues.org/3853>.
- Van Zanten, A. (2012b). “Nuevos modelos de acceso a la formación de elite en Francia: ¿diversificación social o renovación de las políticas públicas de educación?”. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comp.). (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.

- Van Zanten, A. (2015). “A Family Affair: Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy”. In van Zanten, A.; Ball, S. J., & Darchy- Koechlin, B., *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London and New York: Routledge.
- Van Zanten, A.; Ball, S. J. & Darchy-Koechlin, B. (2015). *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London and New York: Routledge.
- Vargas, P. (2013). *Diseñadores y emprendedores. Una etnografía sobre la producción y el consumo de diseño en Buenos Aires*. La Plata: Al Margen.
- Vargas, P. y Villata, M. C. (2014). “Mujeres en el pozo y la obra. Reflexividad y aprendizaje significativo en dos etnografías sobre el mundo del trabajo”. capítulo 2. En Guber, R. (comp.). (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 65-86.
- Vargas, P. y Viotti, N. (2013). “Prosperidad y espiritualismo para todos: Un análisis sobre la noción de *emprendedor* en eventos masivos de Buenos Aires”. En *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 19, n° 40, pp. 343-364.
- Vázquez Mazzini, M. (2015). *La gestión del cariño. Una etnografía sobre el aprendizaje y la enseñanza en una escuela de negocios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Veciana, J. (2002); “Comentarios sobre los resultados de la investigación comparada sobre la empresariedad entre América Latina y el Este de Asia”. En Kantis, H. Ishida, M. y Komori, M. (2002); *Empresariedad en economías emergentes: Creación y desarrollo de nuevas empresas en América Latina y el Este de Asia*. BID, Dpto de D. Sostenible, División de Micro, P.Y.M.E.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Velho, G. (1994). *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.
- Villa, A. I. (2015). “Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios”. En *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades* / Ziegler. S. et. al., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, E-Book.
- Visacovsky, S. y Garguin, E. (comp.) (2009). *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Vommaro, G. y Morressi, S. D. (2015). “*Hagamos equipo*”. *Pro y la nueva construcción de la derecha en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Wechsler, H., Kuh, G. & Davenport, A. E. (2009). “Fraternalities, Sororities and Binge Drinking: Results from a National Study of American Colleges.” In *NASPA Journal*, Vol. 46, n°3, pp. 395-416. Consultado el 20 de mayo de 2016 en <https://journalistsresource.org/wp-content/uploads/2013/02/jsarp.2009.46.3.5017.pdf>

- Wilkis, A. (2013). *Las sospechas del dinero. Moral y economía en la vida popular*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilkis, A. (2014). “Sobre el capital moral”. En *Papeles de Trabajo*, 8(13), pp. 164-186.
- Wilkis, A. (2015). “Sociología moral del dinero en el mundo popular”. En *Estudios Sociológicos XXXIII*: 99, pp. 553- 578.
- Wortman, A. (2001). “Globalización cultural, consumos y exclusión social”. En *Nueva Sociedad*, n° 175, pp. 134-142.
- Wortman, A. (2003). *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Wright Mills, C. (2013 [1957]). *La élite del poder*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza. Etnografía del voluntariado católico*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Zelizer, V. A. (2011). *El significado social del dinero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ziegler, S. (2004). “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”. En Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2007). “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense”. En Narodowsky, M. y Gómez Schettini M. (comps.): *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.
- Ziegler, S. (2016). “Desregulación y Personalización en Escuelas de Elite: El Trabajo de los Profesores para la Consagración Escolar de los Sectores Privilegiados”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, n° 68, pp. 1-18, Estados Unidos: Arizona State University Arizona.
- Ziegler, S. [et.al.]. (2015). *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina. E-Book.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comp.). (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.

Páginas Web consultadas

- Expouniversidad, consultada el 25 de febrero de 2014 en <http://www.expouniversidad.com.ar/>.
- Ranking de universidades, consultado el 7 de abril de 2016 en <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region+=country=350+faculty+=stars=false+search=>

Ranking América Economía Intelligence, consultado el 10 de febrero de 2017 en <http://mba.americaeconomia.com/ranking-mba-2016/lugar/1>

Q S World University Rankings, consultado el 10 de febrero de 2016 en <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015>

UdeSA, consultada en varias oportunidades en <https://www.udesa.edu.ar/>

Documentos consultados

CEDEM, Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA), sobre la base de datos del INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. 3er. trimestre de 2012.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Anuario de estadísticas Universitarias 2012. Secretaría de Políticas Universitarias- Departamento de Información Universitaria, Buenos Aires. Consultado el 28 de julio de 2014 en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Ministerio de Educación de la Nación (2013). Anuario de estadísticas Universitarias 2013. Secretaría de Políticas Universitarias- Departamento de Información Universitaria, Buenos Aires. Consultado el 28 de julio de 2014 en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Ministerio de Educación de la Nación (2014). Anuario de estadísticas Universitarias 2014. Secretaría de Políticas Universitarias- Departamento de Información Universitaria, Buenos Aires. Consultado el 28 de julio de 2014 en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina. (2014). “Estimaciones de Tasas de Indigencia y Pobreza (2010-2013). Totales Urbanos”. Informe / Abril, 2014. Consultado el 5 de septiembre de 2016 en: [file:///C:/Users/Miguel%20D/Downloads/INDIGENCIA%20Y%20POBREZA%202010-2013%20INFORME%20PRENSA%20abril%202014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Miguel%20D/Downloads/INDIGENCIA%20Y%20POBREZA%202010-2013%20INFORME%20PRENSA%20abril%202014%20(2).pdf)

Revista online de la Universidad de San Andrés, varios números, consultada en varias oportunidades en <http://live.v1.udesa.edu.ar/Revista/Detalle>.

Reglamento de convivencia de los dormitorios de la Universidad de San Andrés.

Artículos de diario

La Nación. (2012). “El perfil del alumno de la UBA”. 17/05/2012. Consultado el 7 de abril de 2015 en <https://www.lanacion.com.ar/1473835-el-perfil-del-alumno-de-la-uba>.

La Nación. (2015). “Se realizó la cena anual de recaudación en la Di Tela”, sección Sociedad. 10/10/2015. Consultado el 20 de noviembre de 2015 en <https://www.lanacion.com.ar/1835378-se-realizo-la-cena-anual-de-recaudacion-en-la-di-tella>.

Página 12. (2005). “Centro de estudiantes de Universidades Privadas: la realidad no viene hasta acá”. Centros de Estudiantes Caretas (¿De Derecho o De Derecha?). 30/06/2005. Consultado el 20 de marzo de 2016 en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/no/12-1767-2005-07-02.html>