RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Melich, María Belén

Representaciones sociales sobre la educación superior en estudiantes del secundario : un abordaje procesual sobre las condiciones sociales de producción

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Reconocimiento - Compartir Igual 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Melich, M. B. (2024). Representaciones sociales sobre la educación superior en estudiantes del secundario: un abordaje procesual sobre las condiciones sociales de producción. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4797

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

María Belén Melich, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Mayo de 2024, pp. 143
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Representaciones sociales sobre la educación superior en estudiantes del secundario: un abordaje procesual sobre las condiciones sociales de producción

TESIS DE MAESTRÍA

María Belén Melich

bmelich@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo es una investigación de corte exploratorio que funciona como tesis en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. A raíz de la modificación del paradigma legal de la educación superior en nuestro país y su concepción como un derecho personal y social y como bien público, se implementaron políticas públicas inclusivas estatales cuyo objetivo, entre otros, es el de garantizar un democratizado acceso al nivel a sectores sociales antes excluidos (Botinelli y Sleiman 2017, en Linne, 2018).

En ese marco, resulta pertinente indagar sobre los proyectos postsecundaria y las representaciones sociales (RS) que construyen sobre la educación superior los/as estudiantes del último año del nivel secundario en Quilmes, partido del conurbano bonaerense.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ORIENTACIÓN EN COMUNICACIÓN

TESIS DE POSGRADO

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DEL SECUNDARIO: UN ABORDAJE PROCESUAL SOBRE LAS CONDICIONES SOCIALES DE PRODUCCIÓN

DIRECTORA

NANCY DÍAZ LARRAÑAGA

MAESTRANDA

MARÍA BELÉN MELICH

Octubre, 2023

Índice

Agradecimientos……...6

Capítulo 1: introducción ……..7

Capítulo 2: marco teórico……..10

a. RS para Moscovici……..10
b. Después de Moscovici: avances en sus aportes teóricos……....11
c. La RS en el campo de la comunicación …….....13
d. Procesos de socio génesis……....14
e. El carácter social……14
f. Anclaje y objetivación …….....15

Capítulo 3: marco metodológico……..17

a. Trabajo de campo……...18
b. Corpus metodológico……19

Capítulo 4: la educación secundaria……...22

a. Orígenes elitistas de la educación secundaria……..22
b. Democratización del nivel…….22
c. Etapa peronista……...23
d. Etapa de dictaduras militares……..24
e. Retorno de la democracia: Ley Federal de Educación N°24.195……24
f. Siglo XXI: Ley de Educación Nacional N°26.206……..26
g. Sistema educativo secundario en el partido de Quilmes…….28
h. Problemáticas para resolver en un futuro……..29
i. Reflexiones finales……30

Capítulo 5: la educación superior……31

a. Primera Ley Avellaneda N°1.597/85……...31
b. Reforma de 1918……31

c. Multiplicidad de leyes bajo el peronismo y los gobiernos de facto…….32
d. Primera Ley de Educación Superior N°24.521……..34
e. Siglo XXI: Ley de Educación Superior N°27.204/15…….34
f. Expansión y territorialización de las universidades públicas del conurbano…….36
g. Educación superior no universitaria…….36
h. La educación superior en el partido de Quilmes……37
i. Reflexiones finales……..38

Capítulo 6: estado del arte……39
a. Eje: obstáculos en las trayectorias reales de los recientes ingresantes en educación superior……....40
b. Eje: articulación entre niveles……..…….43
c. Eje: desigualdades sociales……..44
d. Eje: RS sobre la educación superior y proyectos post secundario……..46
d.1 RS sobre la escuela y el estudio……..47
d.2. Proyectos post secundaria y RS sobre educación superior……48
e. Reflexiones finales……..51

Capítulo 7: resultados cuantitativos……53
a. Distribución territorial de las escuelas secundarias y establecimientos de educación superior del Partido de Quilmes……53
b. Datos de la población estudiantil de la E.E.S. N°51……..53
c. . Datos de la población estudiantil de E.E.S. N°58……58
d. Datos de la población estudiantil de E.S.Técnica N°6……..62
e. Datos de la población estudiantil de Instituto Fray Mamerto Esquiú (economía)..66
f. Datos de la población estudiantil de Instituto Fray Mamerto Esquiú (sociales)….69
g. Datos de la población estudiantil de la comisión de la sede de la capilla Nuestra Señora de Luján, Bernal Plan Fines……74
h. Datos de la población estudiantil de la comisión de la sede de la Escuela Popular de oficios y artes de Solano, Plan Fines……78

Capítulo 8: análisis del trabajo de campo……..84

a. Eje 1: variables institucionales: las escuelas……..84

a.1. Escuela N°58……....84

a.2. Instituto Fray Mamerto Esquiú……85

a.3. Técnica N°6……..86

a.4. Escuela N° 51……..87

a.5 Comisiones del Plan Fines……..88

a.6. Sede de la capilla “Nuestra Señora de Luján”, Bernal……88

a.7. Sede Escuela Popular de arte y oficios “Solano Vive”, Solano……..88

a.1.1 Motivos de elección de escuelas……89

a.1.2. Deserción del sistema escolar en estudiantes del Plan Fines……..90

a.1.3. Motivos de re-vinculación al nivel secundario de los/as estudiantes del Plan Fines……90

a.1.4. Semejanzas y diferencias ……..91

a.1.5. Reflexiones finales……....93

b. Eje 2: variables subjetivas y sociales: las poblaciones estudiantiles……93

b.1 Variables subjetivas, familiares y sociales……...93

b.1.1 Escuela N°58……....93

b.1.2. Escuela N°51……...94

b.1.3 Técnica N°6……94

b.1.4. Instituto Fray Mamerto Esquiú……...94

b.1.5. Comisiones del Plan Fines……95

b.1.6. Comisión de la Sede de la Capilla Nuestra Señora de Luján……95

b.1.7. Comisión de la sede de la Escuela Popular de oficios y artes ……95

b.2. Las familias……..96

b.3 Trayectorias escolares familiares y referentes institucionales……...96

b.4. Pertenencia de clase social……98

b.5. Rango etario……99

b.6. Reflexiones finales……102

c. Eje 3: RS sobre la educación secundaria y superior……102

c.1. Situación de los/as egresadas/os de cada escuela……103
c.2. Articulación de la educación secundaria y superior……104
c.3. RS sobre su propia escuela y la educación secundaria……105
c.4 La secundaria como base para el superior: el rango etario como condicionante……105
c.5. Diferencias con las RS sobre educación superior……106
c.6. Espacios de diálogo……..107
c.7. Reflexiones finales……107
d. Eje 4: proyectos postsecundarios……108
d.1. RS sobre proyectos post secundaria……109
d.2. Elección de carreras……109
d.3. Elección y conocimiento de establecimientos……...111
d.4. Requisitos de ingreso al nivel……115
d.5. Funciones sociales de la educación superior……...116
d.6. Motivaciones para estudiar en el nivel superior……117
d.7. Reflexiones finales……...117

9. Capítulo 9: consideraciones finales……...119
a. Similitudes en la construcción de RS sobre educación superior…….....119
b. Diferencias en la construcción de RS sobre educación superior……122
c. Diferencias variables: al rango etario y modalidad……..122
d. Dimensiones de sociogenesis……....123
e. Palabras finales……124

10.Bibliografía……..…125

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias a la contención de mi familia, especialmente a mi mamá Laura Cebeiro que desde mi infancia me incentivó a leer y escuchar cuentos creando una mente curiosa y me acompañó durante toda mi formación escolar y académica. Gracias a ella por darme el amor, la contención y los recursos hoy estoy escribiendo estas palabras. Gracias al hábito de estudio y la construcción como estudiante y amante del conocimiento que contribuyó a generar gran parte de la comunidad docente, no docente y directiva de mi querida escuela primaria N° 30 de Quilmes.

Agradezco a la Universidad Nacional de Quilmes a la cual estoy orgullosa de formar parte la cual, como universidad del conurbano de gestión pública con su excelente equipo de docentes y no docentes, generó las condiciones para que muchas/os compañeras/os y yo accedamos a la educación superior y potenciemos una mirada crítica en torno a la realidad social.

Especialmente, a la directora de la tesis Nancy Díaz Larrañaga por generar un vínculo de confianza en la producción de la misma y por acompañarme personalmente en todo mi recorrido académico.

A mi prima Karina Arroyuelo por siempre recordarme lo valioso qué es estudiar y recordarme lo orgullosa qué se siente.

A mi papá Walter Melich, mis amigas y hermana y hermano que se han interesado sobre lo que estudiaba.

A las escuelas y estudiantes que participaron de este trabajo y que gracias a su colaboración se pudo producir conocimiento.

Finalmente, agradezco a la educación pública por haber permitido mi formación en todo mi recorrido escolar y académico.

Capítulo 1: introducción

El presente trabajo es una investigación de corte exploratorio que funciona como tesis en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. A raíz de la modificación del paradigma legal de la educación superior en nuestro país y su concepción como un derecho personal y social y como bien público, se implementaron políticas públicas inclusivas estatales cuyo objetivo, entre otros, es el de garantizar un democratizado acceso al nivel a sectores sociales antes excluidos (Botinelli y Sleiman 2017, en Linne, 2018).

En ese marco, resulta pertinente indagar sobre los proyectos postsecundaria y las representaciones sociales (RS) que construyen sobre la educación superior los/as estudiantes del último año del nivel secundario en Quilmes, partido del conurbano bonaerense. Es a partir de las RS que interpretamos y actuamos en la realidad social (Jodelet,1984) por eso, su estudio tiene implicancias en las prácticas sociales. En ese sentido, las poblaciones de estudiantes son concebidas como sujetos de derecho y constructores de RS y aunque la finalización del secundario sea una etapa de transición y habilitante para el ingreso al nivel superior, se reconoce que estas representaciones se construyen a lo largo de sus vidas desde diferentes espacios como el barrio, la familia, el entorno social y otras instituciones (Aisenson, 2010). Entonces, la sociedad, la familia y la escuela tienen una responsabilidad compartida en la creación de los proyectos postsecundarios (Nayar, 2011). Desde ese contexto, tal como sostiene Aisenson, (2008) *"se consolidan los proyectos a futuro a partir del encuentro de interrogantes entre el quién soy, quién quiero y puedo ser, qué deseo hacer y para qué*". Pero, esto se pone en juego en un contexto socioeconómico, cultural, familiar e institucional desigual el cual condiciona las expectativas a futuro (Aisenson, 2010). Por eso, muchos/as jóvenes que en su presente vivencian carencias y limitaciones proyectan y representan su futuro a corto plazo de diferente forma que aquellos/as que poseen más capitales económicos y culturales (Bourdieu, 1998; Boutinet, 1990; Castel, 2009 en Aseinson, 2010).

Frente a este contexto desigual, se realizó un recorte sectorial de escuelas teniendo en cuenta que las especificidades de sus establecimientos son variables que pueden incidir potencialmente en la creación de las RS de sus comunidades estudiantiles. Para eso, se trabajó con estudiantes de sexto año la Escuela de Educación Secundaria (EES) N°51 de gestión pública, con el sexto de la EES N°58 de gestión pública, con rango de desfavorabilidad 1[1], con el Instituto Fray Mamerto Esquiú de Solano de gestión privada, con estudiantes del séptimo año de la Escuela de Educación Técnica Nº6 y estudiantes del tercer año del Plan de Finalización de Educación de Adultos (FINES) de la Escuela de Arte y Oficios “Solano Vive” y “La Ribera” en Bernal durante el último semestre del ciclo lectivo 2022.

En síntesis, a partir de la reconstrucción de los sistemas de clasificación y valoración sobre las opciones y proyectos de formación post secundarias se podrá comparar las RS de las diferentes poblaciones estudiantiles y así visualizar diferencias y similitudes. Esta elección permite complejizar las representaciones hegemónicas o descontextualizadas sobre la educación superior y permitirá visibilizar el modo en qué las condiciones y contextos sociales y pedagógicos intervienen en la construcción de las mismas.

Respecto a la organización estructural del trabajo, en una primera parte se presenta el marco teórico de la escuela clásica francesa de las RS encabezado por Serge Moscovici y Denise Jodelet. Luego, se plantea la metodología en base a técnicas cualitativas y cuantitativas que se utiliza para reconstruir los datos recuperados en el trabajo de campo. En los siguientes capítulos, se reconstruye brevemente la historia de la educación del nivel secundario y la del nivel superior en Argentina dado a que son los dos niveles que interpelan al trabajo presente. Luego, se recuperan investigaciones previas relacionadas al estudio de RS sobre la educación superior y los proyectos postsecundaria, así como también trabajos sobre los obstáculos y desafíos que se presentan en las trayectorias académicas de recientes ingresantes al nivel superior y estudios que muestran cómo las desigualdades sociales generan una segmentación en la oferta educativa e impacta en la construcción de proyectos a futuro. Estos trabajos enriquecen y complementan al

[1] Según Dirección General de Escuelas, el rango de desfavorabilidad responde a la lejanía geográfica de la escuela respecto medios de transportes públicos.

estudio presente desde el abordaje de similares problemáticas, enfoques teóricos y metodológicos y variables analizadas. A partir de esto, se presentan los resultados del trabajo de campo dividido en cuatro ejes en los que se enfatiza las variables escolares de cada escuela, las variables subjetivas y familiares de las comunidades estudiantiles y por último las RS sobre la educación superior y los proyectos postsecundaria que construyen las mismas. Transversalmente, se compara las similitudes y diferencias entre las escuelas, sus estudiantes y sus RS.

En conclusión, este trabajo exploratorio tiene la finalidad de ser un puntapié inicial para continuar reconstruyendo líneas de investigación y despertar nuevas preguntas y problemáticas y contribuir así a crear un reservorio de datos que permita repensar los vínculos entre ambos niveles educativos a partir de las RS y los proyectos postsecundaria que construyen los/as estudiantes del nivel secundario sobre la educación superior.

Capítulo 2: marco teórico

La teoría de las representaciones sociales (RS) fue propuesta por Serge Moscovici desde el campo de la psicología social, en el marco de su tesis doctoral, en 1961 luego de diez años de investigaciones. La finalidad de Moscovici era entender la naturaleza del pensamiento social y por eso estudió cómo las personas construyen y son construidas simultáneamente por la realidad social (Banchs, 1991). Entonces, se tomarán los aportes realizados por Moscovici y también de sus sucesores con la finalidad de complejizar el concepto de RS. Luego, se justificará la importancia del campo de la comunicación para el análisis de las RS y se hará hincapié en los procesos de socio génesis, en la función social de las representaciones y en los procesos de objetivación y anclaje.

a. RS para Moscovici

Las personas clasifican, refieren, explican y valoran objetos sociales porque tienen representaciones sobre los mismos. Las RS permiten sintetizar las explicaciones que las personas construyen con la finalidad de actuar y conocer la realidad social en la que se mueven. Las RS constituyen sistemas cognitivos, afectivos y simbólicos cargados de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que tienen una orientación actitudinal en las personas ya sea negativa o positiva. Por ende, las RS tienen una fuerza normativa debido a que instituyen límites y posibilidades en las conciencias colectivas (Araya Umaña,2002).

Desde el mismo marco teórico, se entiende que las RS son contenido y proceso a la vez. Como proceso refiere a la forma particular de adquirir y comunicar conocimientos y como contenido es la forma particular de conocimiento constituido a partir de actitudes e informaciones y campos de representación sobre el objeto social. La actitud es la estructura que orienta globalmente de forma positiva o negativa a la acción debido a que expresa el lado afectivo y emocional del objeto social. La información refiere a la

organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo respecto del objeto social. Ésta no está disponible para todas las personas de la misma manera y esto depende de la ubicación social que ocupen en las estructuras de poder. Cuando la información se adquiere a través del contacto directo con el objeto o desde prácticas vividas es diferente que cuando se adquiere mediante la comunicación social. Por último, el campo de la representación refiere al orden y jerarquización de los elementos internos que configuran el contenido de las RS. Son el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, valores que están presentes en una misma RS. Este campo se organiza en torno al núcleo figurativo creado en el proceso de objetivación y es el elemento más estable dado a que organiza y significa al resto de los elementos presentes en el campo de la representación (Moscovici, 1984).

En conclusión, al analizar las RS sobre educación superior se podrá visibilizar los modos en que éstas orientan actitudinalmente a los/as estudiantes en su accionar y comprender qué informaciones y actitudes tienen en relación al objeto en cuestión.

b. Después de Moscovici: avances en sus aportes teóricos

A mediados de la década del 70 alguno/as autores y autoras retomaron los aportes de Moscovici con la finalidad de complejizar el concepto de RS. En 1979 se llevó a cabo el primer coloquio internacional en París sobre RS (Banchs, 1986) y allí se produjo un gran avance en el campo. Denise Jodelet (1984) sostiene que el motivo por el cual no se hicieron grandes aportes durante casi quince años, luego de la creación en 1961 del concepto RS, fue por el obstáculo epistemológico que presentaba el concepto desde el campo de las ciencias sociales frente al paradigma conductista-positivista y su consecuente rechazo metodológico ante el uso de entrevistas y análisis de contenido considerados poco rigurosos (Jodelet 1984, en Banchs, 1986).

A continuación, se presentarán algunos aportes y aunque tienen diferentes énfasis, todos concuerdan en relación a la función que cumplen las RS y la importancia en la comunicación, interacción y cohesión de los grupos sociales.

Jodelet afirma que las RS son una forma de pensamiento social y conocimiento espontáneo que es denominado sentido común porque es la manera que aprehendemos

los acontecimientos de la vida diaria. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos, educación, entre otras, que recibimos mediante la interacción y comunicación social. Entones, el conocimiento está socialmente elaborado y compartido y nos permite explicar ideas y hechos, actuar en el mundo, reflexionar, significar y nombrar nuestra vida cotidiana (Jodelet, 1984).

Para Robert Farr (1984) las RS aparecen cuando existen temas de interés mutuo o acontecimientos significativos y por eso cumplen una doble función que es visibilizar y familiarizar lo desconocido y extraño clasificándolo para evitar que se transforme en una amenaza. Además, agrega que no son meras opiniones o visiones, sino teorías o ramas del conocimiento con sus propias lógicas que permiten la organización y dominio de la realidad y posibilitan la comunicación entre los miembros de la comunidad ya que proporcionan un código para nombrar y clasificar los diferentes aspectos del mundo individual y grupal. Desde la misma línea, Banchs (1991) define a las RS como reconstrucción mental de la realidad. Se trata de un conocimiento cargado de valores, actitudes, creencias y opiniones regulados por nomas sociales de cada comunidad que se manifiestan en discursos espontáneos porque son formas de interpretación que lo seres humanos manejan en su realidad inmediata. Por su parte, Ivana Marková sostiene que las RS son parte del entorno social simbólico en el que viven las personas y que se reconstruye constantemente por medio del lenguaje (en Banchs, 1986). Di Giacomo destaca el papel de las RS en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales (en Banchs, 1986) y Páez agrega que son estructuras cognitivas-afectivas que sirven para procesar la información y regular y planificar las conductas sociales (Páez, 1987). Doise (en Banchs, 1986) afirma la conexión entre RS y los factores socioculturales que condicionan a las mismas, según el lugar social en el que las personas están ubicadas. Finalmente, Tomás Ibáñez sostiene que las RS son un pensamiento constituido y constituyente. Su rasgo constituido se destaca porque se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras desde las cuales se interpreta la realidad (en Banchs, 1986). Pero, estos productos reflejan en su contenido las propias condiciones de producción, de allí su rasgo de constituyente y su posibilidad de intervención en la elaboración de la realidad social. En otras palabras, las RS son un

factor constitutivo de la propia realidad y a su vez son los procesos de construcción de esa realidad (Ibáñez, 1988).

Este debate se presenta con la finalidad de recuperar una noción más compleja de RS desde los aportes de Moscovici y autores/as posteriores. En resumen, en este trabajo se entiende que las RS son socialmente elaboradas y compartidas a partir de las interacciones sociales como un conocimiento espontáneo cuya estructura cognitiva-afectiva es coherente y condicionada por diversos factores socioculturales que permite que las personas dialoguen y actúen cotidianamente construyendo la realidad social.

c. Las RS en el campo de la comunicación

El estudio de las RS sobre la educación superior en estudiantes del último año del nivel secundario será analizado desde el campo de la comunicación. Como se ha mencionado, las RS son construidas por los sujetos desde un marco cultural específico. Desde esta perspectiva, a partir de Héctor Schmucler (1997), se entiende que "l*a comunicación sólo tiene sentido desde el mundo de la cultura, es decir desde el mundo de los símbolos que los seres humanos elaboran con sus actos materiales y espirituales"* [2]Bajo la línea de los estudios culturales se define a la comunicación/cultura como los procesos sociales de producción, intercambio y reproducción de significados sociales en una sociedad o un grupo determinado. Para Gilberto Giménez (2009) "*la cultura es comunicación porque se desarrolla a partir de las interacciones de los sujetos y pauta los significados que construyen el mundo simbólico"*.[3]

Estas dos dimensiones conceptuales -cultura y comunicación- son relevantes para el estudio de las representaciones porque las mismas emergen y surgen en las interacciones sociales y conversaciones donde los sujetos elaboran y se apropian de estas mismas para poder comprenderse, entenderse y comunicarse bajo condiciones culturales específicas. De esta forma, las RS crean una identidad social que comparten

[2] Schmucler, Héctor, La investigación: un *proyecto de comunicación/cultura*. En: Memoria de la comunicación. Buenos Aires: Biblos, 1997.
[3] Giménez, Gilberto, *Comunicación, cultura e identidad reflexiones epistemológicas*, Ponencia en IV Coloquio Internacional de Cibercultur@ y Comunidades Emergentes de Conocimiento Local, San Luis Potosí, 2009.

los grupos de pertenencia permitiendo generar verosimilitud en las creencias que tienen una verdad fiduciaria, es decir, son generadas por la confianza y consenso. Sin embargo, existe una multiplicidad de RS las cuales son divergentes entre los diferentes grupos sociales. Por eso, desde este estudio se indaga las RS en diferentes escuelas y grupos de estudiantes para dar a conocer las especificidades de los/as mismos considerando que componen una identidad social que los identifica y distingue.

d. Procesos de socio génesis

Denise Jodelet (1984) sostiene que los procesos de socio génesis de las representaciones tienen tres esferas. Una esfera depende de la subjetividad de las personas, no como individuos aislados sino como actores sociales activos insertos en un contexto social que participan de la comunicación social. Es el modo individual de construcción y apropiación del objeto que puede ser de tipo emocional, sentimental o personal. La intersubjetividad es otra esfera formada en las interacciones en las cuales se negocian o establecen las representaciones como grupo. Por último, la trans-subjetividad es el espacio social y público donde circulan las representaciones. En otras palabras, es el contexto en el cual están inmersos los actores y se ponen en juego cuestiones como el poder y la ideología. Por lo tanto, desde este trabajo se entiende a los/as estudiantes como productores/as de representaciones que, desde su esfera subjetiva, lo hacen posicionados en ciertas ubicaciones específicas de la estructura de poder y desde ciertas variables como pertenencia de clase social, inserción barrial, composición y biografía escolar familiar y rango etario. Además, desde la esfera intersubjetiva los sujetos son concebidos como grupos específicos que comparten su condición de estudiantes del último año del nivel secundario en una escuela particular. Finalmente, se concibe a la esfera transubjetiva materializada en las conversaciones, discursos, dinámicas y prácticas cotidianas que circulan en la escuela como institución contextualizada en el conurbano bonaerense en el siglo XXI.

e. El carácter social

Moscovici en 1979 ya afirmaba que las RS contribuyen a la formación de las conductas y orientación en las interacciones sociales, y de allí deviene su función y adjetivación de lo social. Las RS facilitan la producción de procesos sociales como las comunicaciones

que serían imposibles sin tener RS compartidas porque crean un marco referencial común posibilitando las conversaciones cotidianas. En otras palabras, según Criado (1991) las conversaciones pueden definir el lugar donde las personas, con sus esquemas interpretativos socialmente adquiridos, construyen y negocian los significados y sentidos sociales. Entonces, las representaciones son sociales porque son compartidas por grupos sociales. La determinación social refiere tanto a la cultura global de la sociedad en la que se insertan los grupos y desde la lateral que es el ámbito particular en el que se insertan las personas. En este trabajo la cultura global se presenta desde las escuelas que forman parte del sistema de educación formal en el nivel secundario del Partido de Quilmes y desde estudiantes concebidos como actores insertos en el contexto sociohistórico propio del siglo XXI que habitan en el conurbano bonaerense. Simultáneamente, se atenderá a las particularidades de cada uno de los establecimientos educativos y su inserción barrial para visualizar la dimensión lateral de lo social como ámbito específico que comparten los grupos de estudiantes.

En conclusión, las representaciones son sociales por las condiciones de producción en las que emergen, por las condiciones de circulación y por sus funciones, dado que permiten la construcción social de la realidad en el intercambio social, el desarrollo de la identidad personal y social y la negociación permanente de significados y sentidos (Araya Umaña 2002).

f. Anclaje y objetivación

Se denomina proceso de objetivación cuando un concepto abstracto y extraño se concretiza en experiencias o materializaciones, es decir, cuando lo invisible se transforma en perceptible. El proceso de objetivación implica tres fases: primero la construcción y retención selectiva de elementos del concepto abstracto que se realiza según los criterios culturales y normativos, es decir se retiene lo que concuerda con el sistema de valores que tiene la persona. Segundo, el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento simple, sintético y concreto formado por imágenes, es decir, las ideas abstractas se transforman en formas icónicas, que Moscovici llama núcleo figurativo, que es una imagen concentrada con forma gráfica que captura la esencia del concepto. Esta simplificación en la imagen es lo que permite a las

personas conversar, comprender de forma sencilla las ideas, conceptos acerca de sí mismos, de los otros y otras y del mundo en general. Y, por último, estos conceptos transformados en imágenes pierden su carácter simbólico arbitrario y se convierten en una aparente realidad autónoma, sustituyendo la realidad misma. Entonces, la función de la objetivación es reducir la incertidumbre de las ideas y conceptos abstractos a través de la transformación simbólica e imaginaria de ellos en imágenes o figuras icónicas. (Jodelet, 1984). En este trabajo, resulta pertinente visualizar cuáles son las imágenes que los/as estudiantes naturalizan respecto a la educación superior.

El proceso de anclaje también permite transformar lo extraño en familiar e incorporarlo en una red de categorías y significaciones por medio de la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente. Además, el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones, aunque éstas no son tratadas de igual forma por todos los grupos. La integración cognitiva de las innovaciones está condicionada por la posición social de las personas en las estructuras de poder (Jodelet, 1984). Es decir, la educación superior para algunos grupos de estudiantes será algo más familiar que para otros y de allí derivará su proceso de anclaje.

En conclusión, el anclaje y la objetivación funcionan para guiar los comportamientos de las personas y son relevantes para comprender los modos en que los/as estudiantes del nivel secundario objetivan y generan un anclaje sobre la educación superior.

Finalmente, desde este complejo marco teórico se procede analizar las RS sobre la educación superior a partir de un marco metodológico coherente a los aportes seleccionados y presentados.

Capítulo 3: marco metodológico

Las RS constituyen a la vez un marco teórico y un marco metodológico. En tanto enfoque metodológico existen diversas formas de apropiarse de lo teórico. Como se ha mencionado, las RS funcionan siendo productos constituidos y procesos constituyentes de la realidad social de manera simultánea. Ahora bien, se reconocen dos líneas de investigación según el énfasis que utilizan en su abordaje: el enfoque procesual y el estructural. La escuela de Aix- en- Provence desarrollada por Jean Claude Abric en 1976 se centra en el enfoque estructural y privilegia el estudio de las RS como productos constituidos a través de técnicas experimentales ligadas al análisis del funcionamiento cognitivo y psíquico. En contraposición, el enfoque procesual se centra en el análisis de las RS en su carácter constituyente. La escuela clásica de Serge Moscovici -y luego Denise Jodelet junto a la escuela sociológica de Ginebra cuyo mayor exponente es Willen Doise- se centra en el estudio de las condiciones de producción y circulación de las RS a partir de técnicas cualitativas como el análisis de contenido y entrevistas para indagar la riqueza simbólica de las interacciones sociales (Banchs, 2000). Es por ello, que, aunque este trabajo reconoce ambos enfoques y líneas de investigación como pertinentes en el abordaje de las RS, se centra en el enfoque procesual por pertenecer al campo de la comunicación social y aportar desde un análisis simbólico.

Para analizar las RS de los/as estudiantes desde el enfoque procesual es necesario acceder al ámbito en qué se producen gran parte de las mismas, en este caso: la escuela. A pesar que se reconocen múltiples espacios de producción de RS como el hogar y la familia, el entorno social, el barrio y los medios de comunicación, la escuela es un lugar en el que las personas pasan mucho tiempo de sus vidas socializando entre pares y con la comunidad pedagógica y, por lo tanto, es propicia para la producción de RS en general (Gallego,1991, en Araya Umaña, 2002).

Las escuelas seleccionadas pertenecen al nivel de educación secundario y están ubicadas en el Partido de Quilmes. Las mismas se diferencian en el tipo de gestión, grado de desfavorabilidad, inserción barrial, composición de matrícula, dinámica escolar,

orientación pedagógica y modalidad. La N°51 es de gestión pública, la N°58 de gestión pública, con rango de desfavorabilidad 1, el Instituto de gestión privada, la Técnica Nº6 de gestión pública y las comisiones de la Escuela de Arte y Oficios “Solano Vive” y “La Ribera” en Bernal pertenecen al Plan Fines. Las especificidades de cada una suponen operar como condicionantes en la producción de las RS sobre la educación superior.

A continuación, se va a sintetizar las técnicas que fueron usadas para recuperar los datos y resultados.

a. Trabajo de campo

Primero, durante los meses de julio y agosto de 2022 se realizaron observaciones participantes en cada escuela durante las jornadas escolares para visibilizar la dinámica escolar que se establecía internamente en los grupos de estudiantes y con sus docentes y directivos tanto en las aulas como en otros espacios escolares (recreos, pasillos, biblioteca). Luego, en un segundo momento a principios de septiembre, se realizaron las entrevistas a los equipos directivos con la finalidad de recuperar información sobre las RS que los mismos tienen sobre sus estudiantes y recabar información sobre las características propias de cada uno de los establecimientos y comunidad estudiantil. Finalmente, en un tercer momento durante octubre y noviembre, se realizaron las entrevistas a los/as estudiantes en cada escuela. Con la finalidad de evitar condicionamientos, primero se hicieron las entrevistas individuales y luego las grupales. Las individuales fueron semi estructuradas y se buscó construir conocimiento acerca de sus trayectorias y la de sus familiares, sus experiencias y vivencias en torno a la educación superior y sus proyecciones futuras. En las entrevistas grupales se recopilaron datos de discursos y conversaciones inducidos por medio de preguntas disparadoras en torno a la educación superior. En la mayoría de casos las/os docentes estuvieron presentes, pero no intervinieron en el trabajo de campo.

La entrevista ha sido considerada como el principal instrumento para el estudio de las RS dado a que las personas, mediante producciones verbales y a partir de las preguntas, construyen activamente la imagen que se forma del objeto (De Césaris, 2003, Ibáñez, 1994). Las RS son previas al comportamiento verbal de la entrevista, pero en ella al tener que explicar, dar su opinión o expresarse sobre el tema, la va manifestando y poniéndose

en juego (Gutiérrez Vidrio, 2019). Y es tarea del investigador/a recuperar los pensamientos, deseos e incluso el propio inconsciente que se manifiesta en los discursos (Guber, 2004).

En total se realizaron 89 entrevistas durante el último bimestre del ciclo lectivo 2022, dado a que es el período en el que se suelen realizar las preinscripciones en las universidades y terciarios. Aunque se tomaron todas las respuestas, se puso en juego el criterio de saturación dado a que las mismas mostraron ser repetitivas en el seno de cada grupo escolar. Además, las RS construidas en cada grupo de estudiantes no se analizaron como respuestas individuales, sino de forma grupal teniendo en cuenta que los miembros comparten un grupo de pertenencia en el que establecen relaciones, interacciones e interdependencia entre la estructura sociocultural-institucional y los aspectos mentales (Lazarsfeld y Seisel 1930, en Pérez, 2003)

En conclusión, el material discursivo que se obtuvo de las entrevistas funciona como vehículos de las RS y aunque no son su expresión directa, permite revelar los contenidos de las mismas y sus espacios de producción. Por su parte, la observación participante permitió complementar las obviedades o lo “no dicho” en las entrevistas por vergüenza o temor, pero cuyo contenido es de gran valor porque integran la figura representacional la cual debe considerarse en el análisis (Pérez, 2003). Este tipo de metodología cualitativa permite abordar casos múltiples y obtener explicaciones causales y locales para la comprensión de procesos específicos en contextos definidos, sin pretensiones de generalizar los resultados (Neiman y Quaranta, 2007).

A continuación, se presentan las preguntas realizadas en las entrevistas individuales.

b. Corpus metodológico

1. Edad
2. Género
3. ¿Trabajás?
4. ¿Con quién vivís?

5. ¿Te mudaste alguna vez, ¿dónde? ¿Cambiaste de cole? ¿A cuáles fuiste?

6. ¿Por qué elegiste estudiar en esta escuela?

7. Cuando termines la escuela, priorizas ¿trabajar o estudiar? ¿por qué? (quizás elijas las dos a la vez) (imagen del futuro)

8. ¿Qué te gustaría estudiar? ¿Por qué?

9. ¿En qué universidad/instituto o lugar te vas anotar?

10. ¿Por qué elegiste ese lugar?

11. ¿Qué instituciones de educación superior conoces? (así de nombre)

12. ¿Pensás que es importante seguir estudiando, por qué?

13. ¿Para qué sirve la educación superior?

14. ¿Quiénes pueden acceder a la educación superior?

15. ¿Pensas que la escuela te prepara para seguir estudiando?

16. ¿Creés que es muy diferente estudiar en el nivel superior en relación a la escuela, por qué?

17. ¿Tus padres/tutores terminaron la escuela secundaria? ¿siempre fueron a la misma? ¿Terminaron de adultos/as? ¿Alguna vez repitieron? Contar brevemente.

18. ¿Tenés amigos o familiares que cursen o hayan dejado el nivel superior? ¿Quiénes?

19. ¿Tenés amigos o familiares que ya se egresaron del nivel superior? ¿Quiénes?

20. ¿En qué espacios escuchas hablar de la educación superior? (medios, escuela, en casa, en ningún lado, etc.)

21. ¿Hablás con tu familia sobre la posibilidad de seguir estudiando?

22. ¿Conocés cuáles son los requisitos para estudiar en educación superior? ¿Cuáles?

23. ¿Fuiste alguna vez a una universidad o instituto de formación docente? ¿Para qué/con quién?

Las preguntas disparadoras fueron pensadas coherentemente al marco teórico con la finalidad de recabar información que den cuenta de las tres esferas de socio génesis, de los procesos de anclaje y objetivación y del campo representacional con las informaciones y actitudes que construyen sobre la educación superior. Además de estas preguntas que componen las entrevistas individuales, se dialogó grupalmente con la finalidad de recolectar más datos y explicaciones sobre el objeto de estudio en cuestión.

Para sintetizar los resultados obtenidos se realizaron gráficos con datos porcentuales con la finalidad de facilitar la lectura, sin pretensiones que la dimensión cuantitativa sea el eje de análisis de la investigación.

Capítulo 4: la educación secundaria

Debido a que se trabaja en escuelas del nivel secundario, en este apartado se presenta un breve recorrido histórico sobre el nivel para dar cuenta de las políticas públicas y marcos legales que se establecieron a lo largo del tiempo hasta concebirlo como un derecho social y de carácter obligatorio al cual ingresan masivamente todos los sectores sociales.

a. Orígenes elitistas de la educación secundaria

A pesar que existieron colegios y academias de formación religiosa y elitista durante la etapa colonial y revolucionaria, el sistema de educación se estructuró en el marco de la conformación del Estado Confederal Argentino y su Constitución de 1853. Una década después, se creó por decreto el primer Colegio Nacional sobre la base del colegio Seminario y de Ciencias Morales y así cobró impulso la educación secundaria (Guerra,2012).

La función de los Colegios Nacionales consistía en preparar a las elites ilustradas para su ingreso a la universidad y su posterior conversión en profesionales liberales de las más altas posiciones de la administración del Estado. Por eso, se reducían a un modelo catedrático y autónomo que brindaban una formación humanista y laica desde un proyecto institucional ilustrado y enciclopedista otorgando títulos de bachilleratos (Berguier, 1986).

b. Democratización del nivel

A fines del siglo XIX y comienzos del XX se buscaron implementar reformas como la de Saavedra Lamas (1916) y se crearon escuelas intermedias para los sectores es ascenso con la finalidad de crear una formación para el trabajo que no desembocara en la universidad (Kiriacópulos,2008). Entonces, desde 1871 se crearon las Escuelas Normales que contaban con cursos destinados a la formación de maestras, coherente al contexto de una escolarización primaria masiva (Tedesco,1993). Sumado a esto, entre 1890 y 1905, como crítica a la formación humanista y elitista de los Colegios Nacionales

se crearon las Escuelas Industriales y Comerciales. Estas escuelas junto a las Normales estaban destinadas a formar sujetos de clase media para la inserción laboral inmediata (Tedesco,1986).

Desde comienzos del siglo XX se normalizó la escuela con su saber escolar separado en ramas de la enseñanza bajo un curriculum jerárquico, estandarizado y graduado, con aprobación de materias en simultáneo y promocionando de un año a otro. Además, los/as estudiantes eran agrupados en aulas en base a su edad formando una sección de unidad espacial (aula) y temporal (ciclo) (Acosta y otros, 2015). Desde los orígenes existe una fuerte presencia de la lógica meritocrática que se visualiza en dispositivos de evaluación, en la supuesta neutralidad y objetividad de los contenidos y en el control, orden y disciplinamiento como herramientas preparatorias para la vida ciudadana. En síntesis, el campo de la pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron el sentido común sobre la enseñanza. De esta forma, se creó una matriz que persiste con ligeras modificaciones hasta el día de hoy (Southwel,2020).

Recién a mediados del siglo XX, la matriz normalista fue modelando la cotidianeidad del nivel medio e imponiéndose por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales en sus orígenes. Pero, su asistencia y acceso era restringido dado a que se trataba del 15,2% de la población. Además, frente a la falta de regulación para con la repitencia y abandono, cada escuela operaba de la forma que creía más conveniente y las que tenían mayor demanda generaron mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados para estudiantes repitentes y desertores (Braslavsky, 1985, en Tedesco 1986).

c. Etapa peronista

Bajo la primera presidencia peronista (1946-1952) y en un contexto internacional de desarrollo tecnológico que promovió el proceso de sustitución por importaciones desde la década del 20', se promovió el acceso a la educación técnica con la finalidad que los hijos varones de los trabajadores que habían finalizado la educación primaria, accedan a la educación secundaria. Esto se vio reflejado en la matrícula dado a que en esa modalidad en 1935 el sistema contaba con 7.351 estudiantes y en 1955 con 76.749

(Wiñar, 1974). En conclusión, la década del 50' fue de gran crecimiento y expansión del nivel secundario, creándose también la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (1944) que orientaba a los/as egresados/as de la primaria su futuro recorrido en el nivel secundario (Guerra, 2012).

d. Etapa de dictaduras militares

La década del 60, bajo la Revolución Libertadora, estuvo marcada por el modelo político-económico desarrollista y se crearon varios institutos como el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y se consideraba a la educación como inversión social e individual, por lo cual la matrícula en escuelas secundarias se incrementó junto a la creación de las mismas por parte del poder nacional. En coherencia a esto, se habilitó la Ley Domingorena en 1959 la cual se tradujo en la creación de escuelas privadas y su emisión de títulos oficiales (Guerra, 2012).

A fines de la década del 60', las Escuelas Normales dejaron de formar docentes de nivel inicial y primario y se crearon los Institutos de Formación Superior, denominados *terciarios* (Pinkasz, 2013). Sumado a esto, en 1968 se crearon los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) (Re- solución Nº 1.316/70) como política institucional de educación media para adultos/as. Eran de carácter experimental y dirigidos a trabajadores mayores de 18 años que no hubieran completado la escolaridad de este nivel (Baraldo, 2016).

Durante la última dictadura militar, y bajo un modelo neoliberal de desindustrialización que implementó el gobierno de facto, se produjeron algunos cambios curriculares como la asignatura Formación Cívica y la suspensión de los centros de estudiantes. Además, existieron cambios represivos en torno a la vestimenta y normas en la escuela secundaria y en el resto de la sociedad (Braslavsky, 1985).

e. Retorno de la democracia: Ley Federal de Educación N°24.195

Con la recuperación de la democracia, se crearon los Consejos de Escuelas, se eliminó el examen de ingreso y se produjeron reformas como la creación de un único ciclo básico (CBU) en las escuelas normales y luego, en 1988 las escuelas privadas y públicas contaron con un ciclo básico general (CBG) (Gorostiaga, 2012).

En la década del 90, bajo un marco político neoliberal junto a la sociedad de conocimiento y tecnológica, se produjo un proceso de modernización en los sistemas de administración y gestión del Estado y la educación no estuvo ajena a ello. Entonces a partir de 1992 se descentralizó la educación y se provincializó bajo la Ley Federal de Educación N°24.195 (aplicada en todo el país a excepción de CABA y Neuquén), la cual extendió la escolaridad obligatoria de diez años desde el último año del nivel inicial hasta noveno de la EGB (tercer ciclo de educación general básica), quedando así el polimodal no obligatorio de tres años y con cinco orientaciones alternativas. Entonces, en la provincia de Buenos Aires, se dispuso una estructura de seis años de educación primaria, tres años de ciclo básico de secundaria y tres años del polimodal, ciclo orientado de carácter diversificado según diferentes áreas de conocimiento, mundo social y del trabajo. Por otro lado, se desarticuló la modalidad de la educación técnica y se propuso los trayectos-profesionales que podían cursarse de forma complementaria con el polimodal (Gorostiaga, 2012). Además, dentro del Plan Social Educativo, se construyeron escuelas para el tercer ciclo de la EGB, se reordenaron los equipos docentes y se otorgaron becas a estudiantes. Esta descentralización del servicio educativo a cargo de los Estados Provinciales junto a la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización básica hasta los 14 años de edad y la reestructuración de los ciclos mediante la creación de la EGB3 y Polimodal generó un sistema binario que contaba con escuelas aún con dependencia nacional y las provinciales. Sin embargo, según Morduchowicz (2010) no se plantearon modificaciones en el trabajo pedagógico a la luz de los nuevos sectores socioculturales que se incorporaban al nivel y no hubo una cobertura de recursos financieros en el traspaso de las escuelas a las provincias. Entonces, si bien se implementó el tercer ciclo de la EGB, este modelo trajo dificultades por la redistribución de los perfiles de los docentes primarios y secundario generando así muchas críticas por parte de los sindicatos, docentes y cámaras empresariales, principalmente desde la modalidad técnica que quedó relegada y devaluada (Pinkasz,2013).

No obstante, la Ley de Educación Federal sancionada en los 90’constituye una amplia democratización de la escolarización en la agenda pública debido a que fue la primera reglamentación del nivel y posibilitó la incorporación del ciclo inferior del nivel secundario

en estudiantes provenientes de sectores sociales que nunca antes habían estado escolarizados, aunque también mostró la incapacidad de la escuela para lograr la permanencia y tránsito de la escolaridad en los tiempos y formas en que la misma establece y por ende hubo mucha sobreedad, repitencia y abandono (Guerra, 2012).

f. Siglo XXI: Ley de Educación Nacional N°26.206

A comienzos del siglo XXI, el 39,4% de los jóvenes que asistía a la escuela secundaria era la primera generación (en sus respectivas familias) que accedía a este nivel, ya que sus padres en su mayoría habían finalizado la escuela primaria sin poder acceder al siguiente nivel (Rivas, 2010 en Kaplan y Piovani, 2018). Frente a esto, en el 2003 se crearon los Centros de Orientación y Apoyo (COA) con la finalidad de facilitar la finalización de los estudios secundarios a jóvenes que por diversas causas habían quedado por fuera del sistema (De la Iglesia, Miller Bertolami, Martínez 2008).

En coherencia a esto, recién en el 2006 se sancionó la Ley N°26.206 de Educación Nacional la cual renovó el marco legal y el paradigma de la Ley Federal en un contexto de cambios sociales, económicos y políticos causados en parte por la crisis del 2001. Bajo este marco, en 2007 se sancionó en concordancia a la Ley Nacional, la Ley Provincial N°13.688 estableciendo otra vez un nivel primario (7 o 6 años) y otro secundario (5 o 6 años) e instauró la obligatoriedad del nivel secundario en su totalidad por primera vez en la historia del país (Guerra, 2012). La Ley N°26.206 es general y nacional y concibe también a la educación secundaria como un derecho social y bien público, y, por ende, al Estado como responsable indelegable de su ejercicio. Desde este nuevo paradigma se buscó asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades y respeto por las diferencias a través de la ampliación de los índices de acceso y graduación con la incorporación de nuevas modalidades y sectores sociales: Técnico Profesional, Artística, Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, la Intercultural Bilingüe, en Contextos de Privación de Libertad y Domiciliaria y Hospitalaria. Estas modalidades incorporaron a sectores que antes no accedían al nivel por diversos motivos como falta de recursos económicos, enfermedades, privación de libertad, etc. Además, tras la concepción de los/as estudiantes como sujetos de derecho, se implementaron medidas como salas de

lactancia en las escuelas, uso de tecnologías, educación a distancia, reparto de recursos pedagógicos como manuales escolares o la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150, entre otras (Gorostiaga,2012).

Desde este nuevo marco legal se adoptó una política de masificación e inclusión al nivel desde la obligatoriedad la cual tuvo lugar en un contexto de ampliación de derechos y desarrollo económico en una sociedad que, apuesta a la formación de los recursos humanos, desde un ámbito local y también internacional materializado, por ejemplo, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS N4). Desde esta lógica, el derecho al acceso, permanencia y finalización de la escuela secundaria pasó a formar parte de la agenda política y educativa del Estado (CEPAL,2022).

En el marco de esta Ley que promulgó la obligatoriedad en el nivel secundario, se crearon en el 2008 y en la provincia de Buenos Aires, los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), los cuales apuntaron al reingreso, retención y finalización de los estudios secundarios de jóvenes que no estaban asistiendo a la escuela. Se trató de un programa que buscó la aceleración de las trayectorias educativas destinado a jóvenes y adolescente entre 15 y 18 años que no completaron el ciclo básico de la educación secundaria y estaban fuera del sistema educativo ya sea por discontinuidad, repitencia o por abandono. Fue una iniciativa para cubrir una vacancia del sistema educativo que no ofrecía propuestas específicas para estos y estas jóvenes. En ese mismo año, se creó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundario (FinEs) bajo sus líneas *FinEs Trayecto Secundario, FinEs Trayecto Primario y FinEs Deudores de materias* con la finalidad de garantizar los derechos educativos de ciudadanos/as que no pudieron acceder o finalizar sus estudios con anterioridad a la aplicación de la ley. Incluye las presenciales y semi presenciales y se ofrece en escuelas secundarias, universidades, entidades gremiales y otras organizaciones de la sociedad civil a través de convenios específicos con autoridades educativas de cada provincia (de la Iglesia, Miller Bertolami, Martínez 2008).

En conclusión, esta ley posibilitó el paso de un mecanismo selectivo a un inclusivo en el que se busca garantizar el ingreso, prevenir el abandono y asegurar la retención de los aprendizajes y permanencia en la escuela en todos los niveles y modalidades.

En coherencia al nuevo paradigma, en 2009 se creó el Consejo Federal de Educación y se establecieron los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria para garantizar a los/as jóvenes y adultos/as el derecho a la educación desde una mirada inclusiva y una formación relevante con trayectorias escolares continuas y completas. Se trató de un corpus normativo que posibilitó la innovación y transformación en la curricula, en la organización y en la dinámica institucional. Se buscó mejorar las trayectorias escolares, reducir la repitencia, sobreedad y abandono y promover la finalización de jóvenes y adultos/as. En ese marco, se creó Proyecto para la Prevención del Abandono que impuso un control del ausentismo y acompañamiento a estudiantes identificados en riesgo, así como el trabajo en red entre escuelas y otras instituciones sociales (Gorostiaga, 2012). Junto a esto, ese mismo año, se creó como iniciativa estatal la Asignación Universal por Hijo (AUH) que se trata de un financiamiento estatal a través de un subsidio otorgado al padre/madre que esté por fuera del circuito formal de empleo, con la finalidad que asista a la escuela. En la misma línea, en 2010, se creó el Plan Conectar Igualdad que fue una iniciativa estatal- gubernamental la cual buscó reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el territorio argentino y formar a las generaciones más jóvenes en la actual Sociedad de la información (Southwel,2011).

g. <u>Sistema educativo secundario en el partido de Quilmes</u>

La Secretaría de Educación de la Municipalidad de Quilmes, afirma que el partido cuenta con 142 escuelas secundarias, 84 de gestión estatal y 58 privadas. Además, hay 18 centros educativos de nivel secundario (CENS) y 178 comisiones distribuidas en 70 sedes institucionales y sociales del Plan FinEs[4]. Desde la Secretaría de Educación local del partido se trabaja con los programas nacionales como el Programa integral de Becas Educativas Progresar, que es un incentivo económico para transitar y finalizar los estudios de diferentes niveles educativos, el Programa Egresar, una política que ofrece

[4]https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/series

la posibilidad de terminar los estudios a jóvenes de hasta 25 años de edad que tengan materias pendientes de aprobación y con el Programa de Conectar igualdad que posibilita la entrega de netbooks en las escuelas secundarias. Además, se creó a nivel local el Programa Área Q que se trata de una política pública la cual promueve oportunidades socioeducativas, culturales y deportivas para los/as habitantes de distintos barrios del distrito. Este programa opera como una plataforma que habilita la construcción de Centros de Integración Comunitarios (CIC) en el que confluyen distintos proyectos destinados a acompañar las trayectorias educativas de niños/as y adolescentes y a fortificar las experiencias comunitarias, cooperativas y de gestión social.

Según las Estadísticas Educativas de Dirección General de Escuelas (2022)[5] en el Partido de Quilmes hay matriculados/as 55.221 estudiantes del nivel secundario (35.001 en estatal y 20.220 en privada). Casi 9.000 estudiantes asisten a la modalidad técnica, 5.000 a los CENS y 2.000 al Plan Fines, el resto se reparten en escuelas de modalidad en bachilleratos. Según el Boletín Educativo Regional y Distrital (región IV)[6], en el partido existe una tasa de repitencia del 14%, 3 en la gestión estatal y 5,1% en la privada, una tasa de promoción efectiva del 83,3% en la estatal y 90,4% en la privada y una tasa de abandono del 4,1% entre ambas gestiones.

h. <u>Problemáticas para resolver en un futuro</u>

Un informe de UNICEF afirma que en Argentina solo uno de cada dos adolescentes que asisten a la escuela secundaria regular logra completarla y los motivos se deben al ingreso al mercado laboral, dificultades económicas, embarazo, cuidado de hijos/as o hermanos/as menores, o falta de interés en la propuesta pedagógica que ofrece la secundaria[7]. En la provincia de Buenos Aires en general y en el conurbano en particular existen desigualdades territoriales, sociales y económicas que se materializan en problemáticas en el seno de las escuelas (SteInberg y otros, 2019). Entonces, si bien la obligatoriedad del nivel ha logrado un crecimiento de matrículas, no garantiza la permanencia, finalización ni la apropiación de saberes efectivos. La principal razón de

[5] https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/series
[6] https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-12/REGI%C3%93N%204.pdf
[7] https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n

esto es que el modelo institucional fue pensado para la mitad de los/as adolescentes del país y aunque se han incorporado políticas de inclusión, no logra responder a las necesidades y desigualdades sociales de los sectores sociales más bajos (UNICEF, 2021).

i. Reflexiones finales

En conclusión, la historia de la educación secundaria muestra un origen elitista, de acceso exclusivo y de recorte ilustrado, cuyo acceso se fue democratizando de a poco tras la incorporación de nuevas trayectorias con diferentes planes de estudios y modalidades como las escuelas normales, comerciales e industriales lo cual posibilitó el acceso de diferentes grupos sociales al nivel y una formación para la inserción laboral. La década del 90 fue clave tras la creación de la Ley Federal N°24.195 que extendió la obligatoriedad de 10 años y promovió la descentralización de la educación y su paso a las jurisdicciones provinciales junto a los cambios estructurales en la curricula. Esta reforma democrática que posibilitó que más sectores sociales accedan al nivel secundaria no fue acompañada ni financieramente ni pedagógicamente. Sin embargo, fue una medida más que demuestra la universalización de la educación hasta llegar al 2006 cuya ley fue reemplazada por la Ley Nacional N°26.206 la cual concibe a la educación secundaria como derecho social y bien público y por primera vez de carácter obligatorio garantizado a partir de varias medidas como la incorporación de las nuevas modalidades (Tenti Fantani, 2007 en Gorostiaga y otros ,2015). Sin embargo, en el conurbano bonaerense y específicamente en Quilmes se visualiza, según las estadísticas mencionadas, un porcentaje de tasas de abandono y repitencia las cuales son necesarias tener en cuenta para mejorar y garantizar una efectividad en el egreso de todos los sectores sociales en el nivel.

Capítulo 5: la educación superior

Actualmente la educación superior en Argentina es concebida como un derecho y bien público, pero esto es muy reciente y no siempre fue así. En este apartado se presenta un breve recorrido histórico de los marcos legales del nivel superior para visibilizar como se fue democratizando su acceso a lo largo del tiempo en coherencia a la ampliación de la escolarización secundaria.

a. Primera Ley Avellaneda N°1.597/85

Fue en 1622 cuando se creó la primera Universidad en Córdoba y a fines del siglo XIX, en 1821, la Universidad de Buenos Aires, las cuales fueron nacionalizadas en 1856 y en 1880 respectivamente. En ese período el gobierno de las universidades estaba compuesto por la clase dirigente que gobernaba también la nación (Sánchez Martínez, 2003).

La primera vez que se reguló la educación superior en Argentina, fue en 1885 bajo la denominada Ley Avellaneda N°1.597/85. En sus cuatro artículos se estipularon las bases del sistema universitario tras la creación de una Asamblea Universitaria compuesta por miembros de todas las facultades, la designación de un rector elegido por esta misma y su actuación como representante de la universidad y ejecutor de las decisiones y la otorgación de la autonomía de las facultades para el nombramiento de docentes y aplicación de medidas disciplinarias. En ese entonces, las universidades eran costeadas con los aranceles pagados por los estudiantes. Esta Ley se trató de un cuerpo normativo básico de alcance sectorial que regulaba solo a las universidades estatales y la cual evidenció gran apertura de autonomía en las decisiones académicas (Sánchez Martínez, 2003).

b. Reforma de 1918

En 1918 se produjo la Reforma Universitaria impulsada por un movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba que impuso una serie de reformas en el sistema universitario como la ampliación de la autonomía universitaria, la creación de un cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición y el reclamo de la mayor participación en la toma de decisiones y en el gobierno de las

universidades por parte de los estudiantes. Sin embargo, estos cambios en la legislación fueron materializados tiempo después tras la modificación parcial del estatuto y sirvieron como fuente de inspiración para otras reformas en América Latina (Solanas, 2009, Peralta, 2022).

c. Multiplicidad de leyes bajo el peronismo y los gobiernos de facto

Bajo el gobierno peronista hubo decena de leyes relacionadas a la educación superior. Por ejemplo, en 1947 se creó la segunda Ley Universitaria N°13.031 la cual, aunque reconocía la autonomía académica y científica, reguló detalladamente las dimensiones de la vida universitaria en relación al sistema de ingreso, manejo de recursos, régimen de enseñanza, promoción de becas, entre otras. Al igual que la anterior, pero con muchas limitaciones, era sectorial, es decir que solo regulaba a las universidades estatales y no al conjunto de la educación superior. Luego, fue reemplazada por el mismo gobierno en 1954 por la Ley N°14.297 con similares características adecuando la legislación universitaria a la reforma constitucional de 1949. En ese marco se estipuló la suspensión de pago de los aranceles universitarios lo que implicó, por primera vez en el país la gratuidad. Esta ley tuvo vigencia un año hasta el golpe militar de 1955. Desde ese año hasta 1967 hubo un período de golpes militares en el cual se derogaron las leyes y mediante decretos se restableció la Ley Avellaneda. Luego, se sancionó un nuevo régimen detallista bajo el decreto- ley 6403/35 el cual estableció por primera vez la iniciativa privada para la creación de universidades con capacidad para expedir títulos oficiales, en su mayoría eran católicas. Entre 1967 y 1984 hubo otras leyes de facto sancionadas por los gobiernos militares de turno como la Ley N°17.245 en 1967, la N°17.604 para las universidades privadas y la N°17.778 para las provinciales. Las mismas se caracterizaron por ser sectoriales y sus reglamentos se centraron en el orden, planificación y eficiencia. Por ejemplo, en el corto tiempo de democracia, bajo el gobierno de Héctor J. Cámpora hubo importantes reformas pedagógicas y se alcanzó a aprobar en 1974 la Ley N°20.654 la cual les devolvió la autonomía relativa y el cogobierno a las universidades. Sin embargo, en 1976 con el último golpe militar se intervinieron las universidades nacionales, se prohibieron los centros de estudiantes y se introdujeron modificaciones en la ley, hasta que en 1980 se sancionó la Ley N°22.207 (Sánchez Martínez, 2003).

Tras la recuperación de la democracia, en 1984 se creó la Ley N°23.068 la cual normalizó de forma provisoria a las universidades luego de las intervenciones y se creó así el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) el cual nucleó, durante los primeros diez años, de forma voluntaria a las universidades que se adhirieron a él como organismo coordinador de políticas universitarias (Sánchez Martínez, 2003).

d. Primera Ley de Educación Superior N°24.521

En 1995 fue promulgada con disenso de los centros de estudiantes, profesores y rectores la Ley N°24.521, la cual autorizaba a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso, fijación de régimen salarial docente y no docente de forma autónoma. Sin embargo, fue la primera ley que reguló el conjunto de la educación superior y no solo a las universidades nacionales. Por ende, incluyó a las instituciones de formación superior universitaria y no universitaria estatales, privadas, nacionales, provinciales y municipales. Sumado a esto, dos años antes, en 1993 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo descentralizado con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria a través de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación (Sánchez Martínez, 2003).

Este Ley incorporó la posibilidad de admisión al nivel de jóvenes mayores de 25 años sin título de nivel medio siempre que aprueben una serie de evaluaciones específicas. A pesar de la autonomía de admisión en cada universidad, el ingreso irrestricto fue la forma más predominante como el caso de la educación superior no universitaria, aunque algunas fueron acompañadas con exámenes sin cupo y otras con cupo (García de Fanelli y otros, 2011). Sin embargo, desde este paradigma, la educación era concebida como un servicio y estas políticas públicas fueron de corte neoliberal sustentadas en el marco de la desregulación frente a la libertad de los mercados y de allí la plena libertad en cobrar aranceles, pagar salarios diferenciados y diseñar regímenes de admisión (Mollis,2008).

En resumen, la reforma de los 90 introdujo conceptos de eficacia, eficiencia, calidad, evaluación y acreditación concibiendo a la educación como un servicio y consigo la apertura de multiplicidad de universidades de gestión privada (Guagliacone,2011). Esto

coincide con los promotores de la modernización de la agenda internacional en los sistemas educativos superiores que fue promovida por agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo la cual buscó el control selectivo estatal en la distribución de recursos financieros y la expansión de instituciones y matricula privada (Mollis,2008).

e. Siglo XXI: Ley de Educación Superior N°27.204/15

Entre 2005 y 2010 la educación superior se caracterizó por tener un incremento de matrícula y expansión de instituciones materializada en once universidades en el conurbano y los 145 institutos superiores no universitarios, junto a una ampliación de programas de becas y aumento de inversión pública (García de Fanelli y otros, 2011).

La expansión de la educación superior formó parte de una agenda internacional marcada por los procesos de globalización y la conformación de la sociedad de conocimiento y su imaginario social relacionado a la reducción de desigualdad sociales y movilidad ascendente (Chiroleau, 2018). Frente a esto, la matrícula en educación superior se ha expandido en coherencia con el aumento de escolarización secundaria (García de Fanelli, 2019). La creación de universidades en el conurbano como proceso de territorialización y la implementación de programas académicos y económicos son políticas públicas que demuestran el acceso al nivel superior de sectores sociales con bajos recursos que antes no accedían al mismo (Chiroleau, 2018).

En ese contexto, en el año 2015, se modificó la Ley N°24.251 de Educación Superior por la Ley N°27.204/15 en la que se estableció a la educación superior como bien público y derecho personal y social. Se impuso la responsabilidad indelegable del Estado de proveer su financiamiento, supervisión y fiscalización a universidades nacionales y privadas, la igualdad de oportunidades y condiciones de acceso, permanencia, graduación y egreso, el ingreso libre e irrestricto, prohibiendo instancias eliminatorias, el reconocimiento de las identidades de género, multi y pluriculturales, la gratuidad prohibiendo aranceles y acuerdos o convenios que impliquen ofertar servicios lucrativos o alienten la mercantilización con organismos nacionales, internacionales públicos o privados (Peralta, 2022).

La problemática reside en que, si bien las tasas de ingreso al nivel son elevadas, la permanencia y graduación son menores. Algunas razones radican en que la mayoría de los nuevos sujetos que asisten a las universidades del conurbano e institutos de formación superior son primera generación en el nivel y en otros casos los primeros en finalizar el nivel secundario en su seno familiar y, por ende, carecen de referentes institucionales que faciliten la familiarización institucional y académica. Además, existen investigaciones que demuestran que la dedicación al estudio es parcial ya que se combina con la inserción al marcado laboral. Otra característica es que hay una gran heterogeneidad en edades y desigualdad en las trayectorias de escolarización por lo cual, algunos/as provienen de escuelas secundarias de mayor calidad que otros/as y algunos/as retoman sus estudios, mientras que otros/as ingresan por primera vez. Por ende, la ausencia de antecedentes familiares en el nivel, la falta de recursos económicos y las desiguales trayectorias escolares se materializan en altas tasas de deserción (Chiroleau, 2018), (Peralta 2022).

Frente a esto, desde este nuevo paradigma legal se crearon políticas de inclusión a nivel económico, académico e institucional. Por ejemplo, desde la dimensión económica se incorporaron multiplicidad de becas como las EGRESAR, PROGESAR, PRONAFE, etc. Si bien, se reconoce que existieron programas de becas previos a estas políticas de inclusión, dado a que en los 60´ ya había créditos para financiar costos de los estudios, se ha demostrado que las políticas reducidas a lo económico no garantizan verdadera inclusión (Chiroleau, 2018).

Es por ello, que además del acompañamiento económico, se implementó desde una dimensión académica, por ejemplo, la institucionalización de las tutorías y los talleres de vida universitarios para los primeros años de cursada, junto a la creación de programas de articulación entre el nivel superior y escuelas de la zona y agrupaciones territoriales. Finalmente, desde una dimensión institucional se propiciaron trayectos académicos de tránsito más cortos como las carreras de pre-grado, tecnicaturas o modalidades a distancia o binaria y se organizaron cursos con números reducidos de estudiantes con la finalidad de que se establezcan relaciones a escala humana entre los pares y docentes (Chiroleau, 2018).

f. Expansión y territorialización de las universidades públicas del conurbano

Hasta principios del siglo XX, el sistema universitario argentino estaba conformado por las denominadas macro universidades como la UNC (1613), la UBA (1821), y la UNLP (1905). Con la finalidad de descentralizar el sistema, desde la iniciativa estatal se crearon ocho universidades nacionales entre 1919 y 1968: Litoral (1919), Tucumán (1914), Cuyo (1939), Nordeste (1956), Sur (1956), UTN (1959), Neuquén, refundada como Comahue y Rosario (1968). En 1970, con una población argentina de 23 millones de habitantes, el Estado creó desde el Plan Taquini 13 universidades nacionales y públicas: Río Cuarto (1971), en 1972 las universidades de Lomas de Zamora, Catamarca y Salta, en 1973 las universidades de Luján, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Entre Ríos, La Pampa, Jujuy y Misiones y en 1975 la universidad de Mar del Plata. Durante la década del 80 y primera media década del 90 hubo otra ampliación del sistema y se crearon las universidades de Formosa (1988), La Matanza (1989), Quilmes (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), La Rioja (1993), Patagonia Austral (1994), Villa María (1995), Tres de Febrero (1995) y Lanús (1995). Finalmente, otro período de ampliación fue a comienzos del siglo XXI, entre 2002 y 2015 se inauguración 18 universidades nacionales con la finalidad de que cada provincia cuente con al menos una universidad pública, diez de ellas, se ubican en la Provincia de Buenos Aires, la Universidad en Junín (2002), Arturo Jauretche en Florencio Varela (2009), La UNDAV en Avellaneda (2009), la UNPz en José C. Paz (2009), la UNM en Moreno(2009), la UNViMe en Villa Mercedes (2009), la UNO en Merlo (2009), la UNSAda en San Antonio de Areco (2015), la UNSO en San Isidro (2015), la UNBA en Burzaco (2016).El resto están en La Rioja (2002), Río Negro (2007), Universidad de Chaco Austral (2007), San Luis (2009 y 2014), Tierra del Fuego (2009), Universidad de la Defensa Nacional , la UNA de artes en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014), la UNA Santa Fé (2014) y Misiones (2015) y Universidad de Almirante Brown (2016) (Anuario Estadístico, 2018; García de Fanelli y otros, 2020).

g. Educación superior no universitaria

La educación superior no universitaria tuvo su origen como extensión de la enseñanza media la cual se distinguía por sus modalidades principales en la formación docente, en la técnico-profesional y en la de artística. Entonces, las Escuelas Normales emitían títulos

oficiales para la formación de docentes de nivel inicial y primario (Sánchez Martínez, 2003). Pero, a fines de los 60 se crearon los Institutos de Formación Superior, denominados *terciarios.* En 1968 había 191 instituciones de nivel terciario y en 1987 la cifra creció a 1.057 (Bertoni, 1988, en Mollis, 2008). Por su parte, los/as profesores/as del nivel secundario desde sus inicios fueron formados de modo binario por el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que luego fue el Instituto Joaquín V. González, o por la universidad a partir de la creación de carreras para la Enseñanza Secundaria en Filosofía y Letras de las universidades de La Plata y Buenos Aires en 1902 y 1907 respectivamente. Luego, los terciarios incorporaron la formación de docentes para el nivel secundario. Hasta ese entonces, el marco legal del nivel terciario estaba regulado por las leyes del nivel secundario (Pinkasz, 1992 en Southwell, 2011). Luego, en el marco del proceso de descentralización, entre 1992 y 1994 hubo una transferencia de los servicios educativos del nivel superior no universitario de la jurisdicción nacional a las jurisdicciones provinciales, las cuales eran conducidas en su mayoría por las Direcciones de Adultos y Educación Media y recién en 1995, como se ha mencionado, su regulación fue establecida bajo la Ley N°24.521 junto al sistema universitario (Sánchez Martínez, 2003). En la actualidad, la Ley de Educación Superior N°27.204/15 contempla el reglamento de los terciarios. En los Institutos de Formación Superior la mayor expansión institucional se produjo en el sector estatal con 75 nuevas creaciones y nueve en el sector privado, totalizando, en 2020, 2.739 instituciones, de las cuales 47.8% son de gestión estatal y 52.2% de gestión privada. Con relación al tipo de formación ofrecida, el 26.1% se orienta exclusivamente a la formación docente, el 41% exclusivamente a la formación técnico-profesional y el 33% de las instituciones concentran ambos tipos de formación (Anuario Estadístico, 2018; García de Fanelli, 2020).

h. <u>La educación superior en el partido de Quilmes</u>

En el partido de Quilmes hay trece Institutos de Educación Superior no universitaria, tres de gestión estatal y diez privadas y según las Estadísticas Educativas de Dirección General de Escuelas del 2022, existe un total de 8.324 estudiantes (5.637 en estatal y 2.687 en privada)[8]. Además, cuenta con la Escuela Municipal de Bellas Artes “Carlos

[8] https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/series

Morel", una subsede de la Universidad Católica de la Plata y la Universidad Nacional de Quilmes. En esta última, según el Programa de Gestión de Información Institucional se registraron en el 2022, 29.871 estudiantes repartidos entre las carreras de grado y pregrado[9]

i. Reflexiones finales

En conclusión, la educación superior en Argentina se caracterizó por tener una primera etapa fundacional (1613-1970) con la creación de universidades en el sistema público y la emisión de títulos del nivel terciario en las Escuelas Normales las cuales fueron reguladas por múltiples leyes sectoriales. Luego, una etapa de expansión y nacionalización entre 1970 y 1990 en la que se consolidó la gestión privada que se vio incrementada durante esa última década en el marco de una etapa privatista. En 1995 se sancionó por primera vez la Ley de Educación Superior N°24.521 que contemplaba al nivel en su totalidad y en ese marco también se crearon varias instituciones públicas y privadas con un modelo organizacional alternativo a las universidades tradicionales (Mollis,2008). Finalmente, en el siglo XXI el bajo un modelo estatista, entre 2003 y 2015 y de perfil industrialista se modificó el paradigma legal y se promulgó la Ley N°27.204 que concibe a la educación superior como un derecho y bien público y consigo la implementación de políticas inclusivas para facilitar el ingreso de los nuevos sectores sociales al nivel (Peralta, 2022).

De esta manera, en la actualidad coexiste un entramado heterogéneo de universidades tradicionales y nuevas, públicas y privadas, católicas y laicas, de elite y masivas (Mollis,2008). Se trata de un sistema federalizado dado a que todas las provincias tienen una o más universidades nacionales estatales, lo cual posibilitó una desconcentración en la oferta de las instituciones tradicionales (Peralta, 2022). Además, las políticas públicas para la inclusión social de sectores vulnerados a través de ingresos irrestrictos en las universidades del conurbano y los terciarios junto al financiamiento y expansión de instituciones y programas académicos demuestran un gran avance en el nivel (Balán, 2020 en Adrogué y García de Fanelli, 2021), (Unzué, 2019).

[9]https://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/index.php?seccion=subseccion&id_=57&apertura=open&idseccion=108

Capítulo 6: estado del arte

En este apartado se recuperan investigaciones que dialogan y enriquecen al presente trabajo debido a que aportan conclusiones y reflexiones sobre la educación superior y sus RS desde marcos teóricos y metodológicos similares.

Argentina ocupa el segundo lugar en América Latina y el Caribe con más investigaciones sobre RS en el campo de la educación, seguido de México. Sin embargo, este campo es amplio y sus objetos y sujetos de conocimiento diversos. Vera (2018) reconstruye el estado de arte sobre investigaciones en RS ligadas al campo, realizadas en el marco de CONICET hasta el 2016 y afirma que el 25,8% de las mismas están centradas en la provincia de Buenos Aires, las mismas utilizan los aportes teóricos de la escuela francesa clásica y usan instrumentos cualitativos como el uso de entrevistas en sus metodologías al igual que el trabajo presente (Vera, 2018).

En América Latina existió un giro biográfico en la investigación sobre la experiencia estudiantil y los proyectos de vida postsecundario en la cual se tienen en cuenta las trayectorias por género, generación, origen y clase social, así como el condicionamiento de las motivaciones personales y familiares (Domínguez Blanco, 2018). Este cambio posiblemente se debe a que partir del siglo XXI se incorporaron al nivel superior sectores sociales antes excluidos, emergiendo así nuevos sujetos estudiantiles. Por eso, existen múltiples investigaciones que demuestran cómo las políticas públicas de inclusión disminuyeron la desigualdad en el ingreso al nivel, aunque aún las altas tasas de deserción demuestran que no garantizan la permanencia y egreso (Carrión, 2014, en Domínguez Blanco, 2018). Esto último se debe a múltiples variables exógenas ligadas por ejemplo, a la posesión de recursos económicos, escolaridad parental y trayectoria escolar previa y endógenas como la falta de apropiación académica e institucional de la vida universitaria (González, 2011 en Domínguez Blanco, 2018), así como la desencuentro entre las culturas escolares y académicas (Carli, 2012, Mabel 2009 en Domínguez Blanco, 2018), (Corica, 2012; Cortés, 2012; García Maldonado, 2009; Otero, 2006; Severino, 2008; Sucunza, 2015) y también por problemas relacionados a lo laboral (Corica, 2019).

Las investigaciones que se recuperan aquí se centran en las variables y problemáticas mencionadas que también son trabajadas en el presente trabajo. En su mayoría pertenecen a estudios realizados en escuelas medias y universidades del conurbano bonaerense, así como también en la UNLP y UBA. Hay otros trabajos realizados en zonas del interior del territorio argentino y principalmente en la Ciudad de Buenos Aires los cuales sirven como referencia, aunque escapan de la región geográfica del trabajo en cuestión. Por su parte, las escuelas del partido de Quilmes del presente trabajo no han participado de ninguna investigación previa y tampoco existen múltiples investigaciones en establecimientos de la región en cuestión.

Para ordenar se dividen las investigaciones recuperadas en diferentes ejes. Un eje centrado en las RS de estudiantes del secundario sobre el estudio, la escuela secundaria y la formación de proyectos post secundaria, otro sobre los obstáculos en las trayectorias reales de los recientes ingresantes en la educación superior, luego un eje sobre la articulación entre ambos niveles educativos y un cuarto sobre trabajos que focalizan en la desigualdad social como operante en la segmentación educativa.

a. Eje: obstáculos en las trayectorias reales de los recientes ingresantes en educación superior

Estos trabajos se recuperan porque los desafíos y obstáculos a los cuales se enfrentan los/as estudiantes que recién ingresan a la educación superior sirven como antecedentes respecto a los/as estudiantes que están finalizando la escuela en la actualidad. Resulta pertinente aclarar que la mayoría de los mismos fueron realizados posterior a la Ley N°27.204/15, aunque en algunos casos hay trabajos previos que sirven como referencia para visualizar los cambios producidos en el marco legal.

Luego de la reforma de la Ley de Educación Superior, en 2015 se incrementó ampliamente la matrícula de sectores populares en universidades del AMBA y específicamente del conurbano bonaerense. Sin embargo, los mismos se enfrentan a dificultades para permanecer y graduarse en el nivel. Los problemas económicos, la ausencia de referentes institucionales y la amplia brecha entre los niveles escolar y superior son algunas de las razones (Linne, 2018). Por ejemplo, Saltalamacchia (2015) afirma que la baja tasa de graduación de los sectores bajos en la universidad UNTREF

se debe principalmente a la falta de antecedentes universitarios entre los progenitores y el entorno social y como segunda razón al menor acceso a recursos económicos.

Existen múltiples investigaciones sobre obstáculos académicos que encuentran los recientes ingresantes en las universidades en relación al dominio del saber, como, por ejemplo, la lecto escritura y otras competencias en la Universidad Nacional de Lanús (Geneyro, 2013, en Teregi y Briscioli, 2020) y en la Universidad Nacional de la Plata (Botto y Cuesta, 2015, en Teregi y Briscioli, 2020). Para los sectores populares el discurso académico puede resultarles más ajeno en relación a las clases medias y altas que suelen asimilarlo mejor. Esto sucede porque estos últimos tienen referentes a quienes consultar (padres, madres, hermanos/as), a diferencia de los sectores populares que poseen menos recursos y más exigencias familiares y laborales. Sumado a esto, las universidades dan por supuesto un cierto nivel de lectura y comprensión y estilos de escritura propios de cada disciplina que no todos/as tienen cuando acceden y que tampoco se enseñan explícitamente (Linne, 2018). En la misma línea Follari (2015) afirma que los/as estudiantes universitarios abandonan el nivel por el "desamparo" que sienten, frente al lugar "protegido escolar" y apunta a que existen problemas de formación en el nivel medio y falta de orientación vocacional para la posterior inserción y adaptación a la vida universitaria. Frente a esto, algunas políticas de inclusión como las tutorías y las becas son valoradas positivamente por los recientes ingresantes (Arana, Foutel y Bianculli 2011).

Sumado a esto, otros factores como la falta de espacio propio y tiempo para estudiar, las extensas distancias en el viaje al establecimiento y la falta de referentes cercanos que faciliten la transmisión de capital académico no ayudan a la permanencia de estos sectores en el nivel (Linne, 2018). En ese sentido, la falta de recursos económicos es el mayor motivo extra académico para explicar las razones de abandono o las trayectorias intermitentes denominadas de baja intensidad. Resulta imposible pagar las cuotas en universidades privadas y aún en las universidades públicas donde no son aranceladas las carreras de grado, muchas veces, se dificulta mantener la economía familiar-doméstica o disponer del tiempo y recursos para concurrir y estudiar en las mismas. En coherencia a esto, la población de ingresantes de las universidades del conurbano

comenta que la mayoría de sus ex compañeros/as del secundario no estudian ni trabajan o fueron padres o madres muy jóvenes y tuvieron que salir a trabajar y dejar sus estudios (Linne, 2018).

Muchas veces, para los/as estudiantes universitarios de sectores más altos el estudio en el nivel superior es percibido como una *opción natural* e incluso proyectan la posibilidad de desarrollarse en el campo laboral vinculado a su carrera, aún antes de recibirse (Otero y Corica, 2017, Lemos 2019). Sin embargo, para los recientes ingresantes de sectores populares, existe una RS de la universidad como *"un sueño"* que ya está siendo logrado por ser estudiantes dado a que la asocian con el ascenso social e incremento de prestigio entre sus familias y amigos/as. No obstante, en estos grupos se anteponen las obligaciones laborales y la seguridad económica frente al estudio y afirman que tardarán más en finalizar la carrera que lo establecido o incluso no logran percibir en cuánto tiempo lo harán (Arana, Bianculli, Foutel, 2011).

Además, otros estudios demuestran que el sector popular opta por carreras en Institutos de Educación Superior (IES) denominados *terciarios* (Guarise y Olalla, 2021). Los mismos afirman que los/as estudiantes de los terciarios provienen en su mayoría de escuelas estatales o de programas de adultos/as y otros/as cumplen con responsabilidades laborales, conyugales y parentales dado a que tienen mayor edad. Trombetta (2000) agrega que entre la población predomina el género femenino y estudiantes de primera generación con experiencias de abandono universitario y, por ende, representan a la carrera que cursan como "*segunda opción"*, aunque la conciben positivamente como posibilidad de ascenso social y económico (Guarise, y Olalla, 2021). En la misma línea, se afirma que el incremento en la matrícula de sectores populares en la educación superior no universitaria se debe a la recomendación de sus pares frente a la contención y a la obtención más rápida de los títulos en carreras más cortas y, por ende, próxima salida laboral respecto a la universidad (Otero y Corica, 2017, Lemos 2019). En coherencia a esto, muchos/as estudiantes manifestaron no estudiar lo que desean por razones económicas que los imposibilita migrar hacia universidades como la UBA y la Plata y por eso realizan carreras en terciarios (Aisenson, Figari y otros 2000).

En conclusión, se afirma que los/as ingresantes de las universidades y terciarios atraviesan obstáculos asociados a una serie de factores exógenos como la biografía escolar, los saberes previos, el contexto familiar y socioeconómico y endógenos como falta de afiliación institucional y pedagógica (Arias, Cambours De Donini y Lastra, 2018).

b. Eje: articulación entre niveles

Desde la recuperación de la democracia existe la articulación entre el nivel secundario y superior como tema en la agenda educativa. Principalmente, desde comienzo del siglo XXI, las universidades se articulan con las escuelas secundarias a través de programas institucionales o gubernamentales con la finalidad de mejorar las trayectorias académicas de los/as ingresantes y familiarizar a los/as estudiantes del secundario con el nivel atendiendo a las diferentes universidades, posibilidades, carreras, vocaciones, etc. Los programas *"Sigamos Estudiando", "Nexos", "*La universidad va la escuela" y "Encuentro *de saberes: la universidad en el barrio*" son algunos ejemplos de articulación entre ambos niveles (Linne, 2018). Sin embargo, a pesar de la gran democratización en el ingreso del sistema superior, en la actualidad existe una creciente deserción de estudiantes en los primeros años y de las tantas causas mencionadas, una es la falta de articulación entre los niveles educativos dado a que muchas escuelas quedan por fuera de estos programas (Nayar, 2011). En consecuencia a esto, otros estudios justifican la necesidad de sostener un proyecto de extensión universitario que vincule ambos niveles de estudio y destaca las voces de los/as voluntariados que narran sobre el desconocimiento de los/as estudiantes del secundario respecto a los establecimientos universitarios y terciarios, la falta de información sobre las ofertas académicas y el no sentirse habilitados/as para los estudios superiores por su déficit en la formación previa (Biolatto, Boccardo, Lesquiuta, 2010). Entonces, se demuestra la prevalencia de sentimientos de ansiedad, angustia, preocupación o incertidumbre entre los/as estudiantes respecto a sus proyectos postsecundaria debido a que la transición entre sus rutinas escolares estructuradas por más de doce años a una nueva realidad que no logran imaginar, se debe a la falta de articulación (Criado, 1998 en Hirsch, 2020).

En conclusión, estos trabajos demuestran la importancia de la existencia de políticas de articulación entre ambos niveles para orientar y facilitar la creación de los proyectos

postsecundaria de estudiantes que finalizan el nivel y se insertarán en otro que desconocen.

c. Eje: desigualdades sociales

Existen múltiples trabajos que concluyen que la desigualdad social es la fuente de las diferencias educativas (Unzué, 2019). La desigualdad es un concepto relacional y multidimensional que refiere a la distribución de recursos, entornos, capacidades y oportunidades en el seno de una sociedad (Kaplan y Piovani, 2018). Los desarrollos tóricos de Bourdieu, Passeron y Elías sirvieron como base para construir la definición de trayectorias escolares en el marco de condicionantes estructurales, institucionales, subjetivas y contextuales marcadas por las desigualdades sociales (Terigi y Briscioli, 2020). Como se ha mencionado, en Argentina, con la ampliación de la escolarización y la modificación legal en educación superior se ha producido el ingreso de sectores sociales antes excluidos en ambos niveles y consigo nuevas investigaciones sobre las desigualdades sociales en la educación y el trabajo (Filmus, Kaplan, Miranda, Moragues, 2001, Tuñon, 2010, Steinberg, 2006, en Terigi y Briscioli, 2020). En la misma línea, se ha demostrado cómo la pertenencia de clase social y el nivel de escolarización y educación de los/as progenitores operan en la reproducción de desigualdades sociales en el nivel secundario (Kessler, 2002; Riquelme, 2004; Tiramonti, 2007; Dussel, 2009; Tenti Fanfani, 2009; Bracchi y Gabbai, 2013, en Terigi y Briscioli, 2020) y en nivel superior (García de Fanelli, 2004; Chiroleu, 2009 Jorrat (2010, 2016), Dalle, 2015, Alcoba 2014, Plotno, 2015, Solis y Dalle 2018, Lemos, 2019 en Terigi y Briscioli, 2020).

En ese sentido, Meo (2013) sostiene que las desigualdades en las condiciones de vida, en ingresos familiares, en el nivel educativo y en la ocupación de los padres y madres están relacionadas con los niveles desiguales de rendimiento escolar materializado en su acceso, rendimiento/fracaso, permanencia y egreso. También se relacionan estrechamente con la producción de identidades individuales, educativas y sociales de los/as estudiantes en el marco de las relaciones sociales que se forjan en las escuelas y en discursos educativos (Duschatzky y Corea, 2002 en Meo, 2013). Además, según Cervini (2002), las escuelas se estructuran según su infraestructura y recursos didácticos y en ellas existe una homogeneidad de composición social y cultural de las poblaciones

estudiantiles y que, por ende, se materializa en un rendimiento escolar desigual según el grado de capitales heredados familiarmente. Un ejemplo de esto es el estudio de las representaciones que construyen los padres/madres frente a la función social de las escuelas. Mientras que los de clase alta esperan de la escuela una diferenciación social y cultural, la clase media la concibe como un medio para adquirir autonomía personal y finalmente la clase baja como un espacio de protección frente a un mundo exterior hostil y peligroso (Duschatzky y Corea, 2002).

Kaplán y Piovani (2018) afirman que estas condicionantes sociales que generan desigualdades están invisibilizadas y en su lugar figura la denominada "*teoría voluntarista meritocrática"* que se materializa en "*a mayor estudio mayor calificación".* Sin embargo, desde la década del 70' Bourdieu y Passeron rechazaron la idea meritocrática que los logros escolares son el resultado de talentos naturales o esfuerzo individual en el marco de una institución "neutral" que asegura igualdad de oportunidades (Kaplan y Piovani, 2018). Por ejemplo, una estudiante que fue a un colegio de jornada completa, bilingüe y realizó talleres extracurriculares de arte, escritura y cultura, lo que se entiende por una trayectoria educativa de alta intensidad, cuenta con una caja de herramientas mayor que otra que realizó una educación en jornada simple y accidentada por mudanzas familiares, enfermedades o problemas socioeconómicos (trayectoria de baja intensidad) (Duschatzky y Corea, 2002).

Entonces, esto demuestra que la pertenencia de clase genera segmentación en la educación. Por ejemplo, entre los sectores populares se presentan mayores déficits en relación a la adquisición del capital escolar y, por eso, hay mayor sobreedad y abandono escolar. También, se demuestra una disminución al acceso de jornadas dobles o extendidas y en la adquisición de idiomas extranjeros y competencias tecnológicas (Kaplan y Piovani, 2018).

En ese sentido, para Mattolini (2016) el acceso igualitario a las oportunidades escolares no garantiza la neutralización de las desigualdades sociales de origen porque en el seno de la escuela se discriminan las posibilidades y orientaciones profesionales según condición socioeconómica, demográfica y herencia de capitales culturales. Frente a esto último, se ha demostrado que el nivel educativo del hogar de origen de los/as estudiantes

tiene una fuerte influencia en la graduación en educación superior. Las regiones más desarrolladas tienen mayor proporción de hogares de clases medias y niveles de escolaridad más altos. Las personas que provienen de un hogar con estudios superiores completos tienen 6,6 veces más chances de graduarse en el mismo nivel que quienes provienen de hogares que no completaron el nivel secundario. Por su parte, las que provienen de hogares con nivel secundario completo tienen 2,2 veces más chances de graduarse que las que no (Dalle y Boniolo, 2019).

En conclusión, las desigualdades sociales se expresan en términos de acceso, permanencia y graduación y también en la elección de instituciones, de carreras terciarias o universitarias y tipo de gestión materializado en el tiempo que tales carreras conllevan y en las expectativas laborales que tienen de las mismas (Lemos, 2019). Y aunque se haya democratizado el acceso a la educación superior, existen brechas de desigualdad social entre los/as egresados/as de la educación secundaria según el grado de estratificación económica, el lugar de residencia y el nivel educativo de sus progenitores (Adrogué y García de Fanelli, 2021) (Plotno, 2015) (Otero y Corica, 2017, en Lemos 2019).

Estos trabajos sobre cómo opera la desigualdad social son claves para entender las condiciones sociales que influyen en la creación de las RS que se ponen en juego en las diferentes escuelas del Partido de Quilmes.

d. Eje: RS sobre la educación superior y proyectos post secundario

Finalmente, se recuperan investigaciones de RS sobre la escuela secundaria y los proyectos postsecundaria, los cuales en su mayoría concluyen que las variables socioeconómicas, familiares y de género intervienen en las mismas. La mayoría se trata de trabajos de RS elaboradas por estudiantes del secundario y otros pocos por comunidades escolares en los que se incluye a las madres/padres y docentes.

d.1. RS sobre la escuela y el estudio

Se ha demostrado que las variables socioeconómicas y el acceso al mercado laboral intervienen en las trayectorias escolares de los/as estudiantes del secundario y en la construcción de expectativas de futuro en los sectores populares del conurbano (Corica, 2019). Por ejemplo, el ingreso temprano de los/as jóvenes al mercado laboral y la postergación en la finalización de sus estudios secundarios influye en la creación de sus proyectos a futuro (Imbrioscia, 2008). No obstante, Corica y Miranda (2015) afirman que la democratización del acceso a la educación en el nivel secundario y los cambios en el nivel laboral generaron una nueva organización del curso de la vida juvenil y la formación de un proyecto de vida de largo plazo ha ganado peso significativo. Según este estudio, las políticas de protección asociadas a los derechos de los/as jóvenes ha generado que la actividad laboral sea un complemento y no una exclusión respecto a los estudios. Por ejemplo, desde la política social se provee de recursos económicos para los grupos familiares con hijos o hijas menores para incentivar la inclusión educativa como la AUH y las becas PROGRESAR con la finalidad de posibilitar la continuidad de los estudios.

Ahora bien, al margen de la inserción laboral de los/as estudiantes del secundario, resulta pertinente recuperar las RS que tienen sobre la escuela secundaria y el estudio en general. Frente a esto, existe una RS del estudio ligada a la exigencia y desarrollo personal el cual está reducido estrechamente con la institución educativa formal. Esto último, prevalece más entre sectores con menos recursos económicos y culturales dado a que depositan en la escuela mayores expectativas para mejorar sus condiciones sociales que los otros (Aisenson y otros, 2007). Entonces, las experiencias escolares tienen una connotación positiva en estos estudiantes porque las conciben como recursos personales y herramientas para el trabajo. Sin embargo, el contexto de vulnerabilidad que atraviesan los hace reconocer diferencias entre lo que aspiran y la realidad social en la que viven, generando connotaciones negativas en la proyección a futuro (Legaspi y otros, 2001). En la misma línea, entre los/as adulto/as del nivel secundario de CENS construyen una RS de la escuela ligada a la posibilidad de mejorar la posición laboral, aumento de prestigio social y búsqueda de conocimiento (Donvito, Fanaro y Otero, 2017). Esta misma lógica instrumentalista prevalece entre las RS de adolescentes, sus

padres/madres y docentes respecto a la escuela secundaria como un espacio de resolución de conflictos y construcción ciudadana que posibilita una mejora en el futuro mismo (Poitevin, 2013). Finalmente, otra investigación demuestra que los/as jóvenes conciben a la escuela como un instrumento para el futuro dado a que desde allí valoran al estudio como herramienta fundamental y reflexionan sobre metas laborales y educativas a cumplirse de cuatro años en adelante (Dabegnino, 2009, en Hirsch,2016).

En conclusión, estos trabajos sobre RS acerca del estudio y la escuela secundaria visibilizan una mirada instrumentalista con connotaciones positivas y se recuperan porque inciden en la elaboración de los proyectos postsecundario y las RS sobre la educación superior entre los/as estudiantes.

d.2. Proyectos post secundaria y RS sobre educación superior

Heller (1972) y Santillán (2012) afirman que los/as jóvenes proyectan su futuro día a día desde experiencias heterogéneas en las que intervienen las familias, escuelas, medios de comunicación y el mercado laboral. A su vez, las RS que otras personas tienen sobre sus futuros también condicionan a los mismos/as. Por ejemplo, en un estudio se afirma que para los/as docentes de una escuela secundaria la mayoría de sus estudiantes reproducirá la vida de sus padres/madres con roles de género estereotipados tales como el desarrollo de la actividad doméstica en mujeres y la realización de un oficio en varones y que difícilmente se inserten en los estudios superiores (Freysselinard, 2013). Los docentes de otra escuela secundaria afirman que es difícil que los/as estudiantes ingresen y se gradúen en las universidades porque perciben problemáticas y dificultades que exceden la función pedagógica y que no podrían solucionar. También piensan que el mundo universitario es muy diferente al escolar dado a que el primero requiere de autonomía y responsabilidad, saberes y hábitos de estudio y competencias que el nivel secundario no estaría logrando (L. Gatica, N. Gatica y Bort, 2019). Por su parte, Quiroga (2001) estudia las RS que tienen los padres/ madres acerca de las trayectorias futuras de sus hijos/as porque las considera importante dado a que condiciona el recorrido próximo de estos/as. En todos los sectores sociales prevalece el deseo de que sus hijos/as accedan a la educación superior, aunque algunos/as deberán trabajar paralelamente, mientras otros/as podrán ser costeados por sus progenitores. En ese

sentido, la educación universitaria ha sido valorada en términos aspiracionales dado a que hay familias que soñaron que sus hijos/as sean profesionales y puedan tener un acceso a ocupaciones mejores remuneradas y la conquista de un estatus social (Dalle y Boniolo, 2019). Silvia Servetto (1993) agrega que las motivaciones profesionales de los/as estudiantes están condicionadas por mandatos familiares.

Además de estas voces, que pueden actuar como referentes y condicionar así los proyectos postsecundarios de los/as estudiantes, otro factor que incide es el nivel de educación alcanzado de sus padres/madres. Mientras que para algunos/as la educación superior es concebida como una opción natural, para otros/as un desafío a realizar (Aisenson y otros, 2007). En la misma línea, Hirsch (2016) sostiene que existe un gran desconocimiento y tensión, entre los/as estudiantes que carecen de progenitores con estudios en el nivel superior, al proyectar su ingreso en el mundo laboral y la educación superior, pero también una gratificación personal y económica porque conciben a esta etapa de transición como el paso de un ser irresponsable a un adulto/a autónomo/a, exitoso/a e incluido socialmente.

Ahora bien, la educación superior no es concebida y reducida a una misma RS. Ezcurra (2020) afirma que los/as estudiantes de diferentes sectores sociales construyen diferentes RS sobre las instituciones universitarias, las cuales se distinguen entre muy selectivas o de alto status y las no selectivas, generando así una democratización paradojal dado que la elección de las mismas se manifiesta en su real acceso y tránsito (Levy, 2008 en Ezcurra, 2020). Por ejemplo, algunos trabajos (Mónaco y Herrera, en Linne 2018) demuestran que existe una representación estereotipada, en la sociedad en general, que marca una diferencia entre las universidades tradicionales y las universidades del conurbano las cuales son concebidas como centros culturales, con menor rigor formativo y con títulos obtenidos con menor exigencias académicas. Estas acusaciones reduccionistas descalifican a estas instituciones a las que suelen acceder los sectores populares. Por el contrario, existen representaciones sobre la UBA ligadas a la imposibilidad de su tránsito por su exigente ritmo, estructura elitista y por poseer una oferta académica no amigable con alguien que trabaja y vive en el conurbano. Además, entre las RS sobre las universidades del conurbano también existe un componente ligado

al rol de contención y acompañamiento cuyo ingreso es más posible de transitar (Linne,2018).

En coherencia a esto, Corica (2019) afirma que los sectores más bajos disponen más horas de trabajo que el resto y por eso, optan por carreras en terciarios o cursos de menor duración dado a que realizan las dos actividades en paralelo. Por ejemplo, entre los/as estudiantes del Plan FinEs2 se elaboran proyectos post secundarios en los que la posibilidad de estudiar en el nivel superior se enfrenta con la planificación familiar y laboral. Entre esta comunidad proyectaban estudiar en terciarios por los trayectos de carreras más cortas que los universitarios con la finalidad de obtener un empleo formal, con sueldo fijo y obra social. Sin embargo, las expresiones referidas a la imposibilidad de transitar la universidad se redujeron a "*no me da la cabeza", "me cuesta", soy vago",* las cuales son distancias sociales percibidas desde una lectura individualizante del éxito y fracaso escolar (Bostal y González, 2020).

Además de esta jerarquización de instituciones y carreras, el género es otro factor que opera en las RS, dado a que se ha demostrado en un estudio que las personas de género femenino se comprometen más con carreras con sentido social y las del género masculino con ramas de la tecnología (Quattrocchi, Cassullo, Moulia y otros, 2017).

Por último, dos estudios de casos comparativos demuestran cómo la pertenencia de clase y origen de residencia influye en la construcción de proyectos post escolares y en el acceso y graduación real en el nivel superior. Hirsch (2020) analizó los proyectos post secundaria en jóvenes de sectores populares del conurbano durante su etapa de finalización del nivel y luego de diez años de su egreso. Primero, las preguntas sobre dichos proyectos generaban preocupación y enojo porque no sabían qué iban hacer de sus vidas, pero, la opción de estudiar era la legítima. Sin embargo, diez años después las expectativas sobre educación superior se desplazaron a la construcción y sostén de relaciones de pareja, educación de los/as hijos/as, búsqueda de vivienda propia y mejoramiento de condiciones laborales y económicas, demostrando un bajo porcentaje de graduado/as en el nivel superior. Por otro lado, Lemos y Najmias (2019) compararon los proyectos postsecundarios de estudiantes de clase media que en 2009 cursaban el último año en escuelas técnicas de CABA y su posterior inserción laboral en 2017 en el

marco del “Programa de seguimiento a Estudiantes y Graduados” del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). Allí se concluye que el 30% estudió carreras vinculadas a las ramas técnicas de la orientación secundaria, el 40% optó por una especialización técnica diferente a la que cursaba y un 27% por carreras no técnicas y finalmente se demostró que nueve de cada diez estudiantes lograron graduarse (Lemos y Najmias 2019).

En conclusión, Hirsch (2020) sostiene que pensar el futuro para los/as jóvenes es un problema a ser resuelto al momento de egreso de la escuela secundaria porque la finalidad del nivel inaugura rutinas y responsabilidades aún no experimentadas. Sin embargo, se invisibilizan las relaciones de desigualdad sobre las que se asienta la experiencia cotidiana de los/as estudiantes. Estos estudios demuestran cómo la pertenencia de clase, el origen sociocultural y las trayectorias educativas familiares influyen sobre los proyectos y elecciones de las profesiones e instituciones (Aisenson 2009 y Plotno, 2010). Y aunque existan varias RS de la educación superior, se concluye que su acceso es un desafío para algunos/as y una opción natural para otros/as, pero que se comparte la connotación positiva ligada a un “servicio” para la inserción laboral y ascenso y prestigio social (Arana, Foutel y Bianculli, 2011).

e. Reflexiones finales

Los estudios sobre proyectos post secundaria, los obstáculos que atraviesan los/as recientes ingresantes en el nivel superior, la articulación entre las escuelas y el nivel superior y los que focalizan en la desigualdad social como causa de la segmentación educativa dialogan con el trabajo en cuestión. Por ejemplo, los/as ingresantes al nivel superior de sectores vulnerables de estos estudios se enfrentan a situaciones similares que los/as estudiantes que están finalizando el secundario del mismo sector del presente trabajo, dejando entrever que la posesión de recursos socioeconómicos y las trayectorias educativas familiares impactan en las RS sobre sus proyectos a futuro. Es decir, para algunos/as la posibilidad de ingresar a la educación superior es representada como una posibilidad *natural*, mientras que otros/as vivencian ese proyecto con mayores incertidumbres. Sumado a esto, demuestran como los/as directivos o docentes tienen similares discursos y RS sobre el futuro post secundaria de sus estudiantes similares a los/as del trabajo presente. En la misma línea, estos trabajos y el presente estudio

visibilizan como las escuelas insertadas barrialmente con sus recursos pedagógicos y su infraestructura nuclean una composición social homogénea de estudiantes con realidades sociales y por ende con RS respecto al nivel superior similares. Es por ello, que para algunas comunidades estudiantiles las universidades tradicionales son representadas como posibles de transitar y otras optan por las nuevas universidades del conurbano y en otros casos por la formación pedagógica o técnica de los terciarios.

En conclusión, el diálogo que se pone en juego entre estos estudios y el presente trabajo es que visibilizan que variables como la pertenencia de clase social, la escuela a la que asisten y las trayectorias educativas de los familiares condicionan la creación de RS y recorridos reales en el nivel superior de los/as estudiantes del secundario.

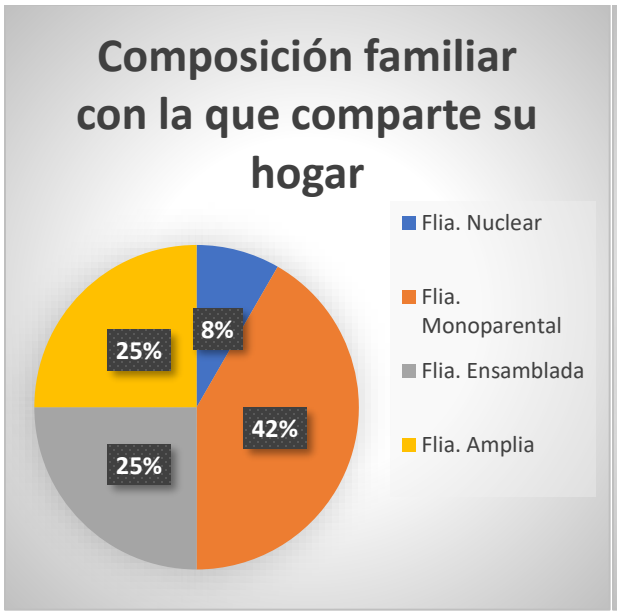
Capítulo 7: resultados cuantitativos

Previamente al análisis de los resultados desde una dimensión simbólica, se sintetizan los datos de las entrevistas individuales en términos cuantitativos y porcentuales con la finalidad de facilitar su lectura debido a que se entiende que cada población estudiantil actúa como un sujeto de conocimiento y por eso se extrae información de cada una para luego realizar una comparación. Además, se presenta un mapa territorial donde están ubicadas las escuelas secundarias, las sedes de Fines y los establecimientos de educación superior de gestión pública en el Partido de Quilmes y la sede de la UCA de gestión privada

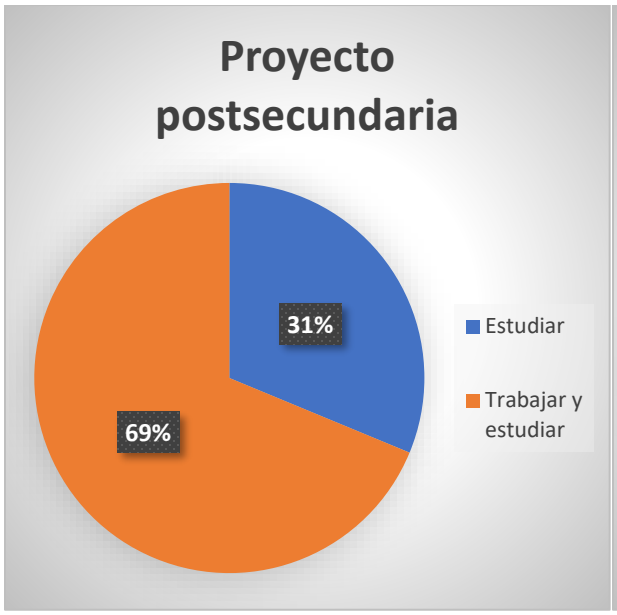
a. Distribución territorial de las escuelas secundarias y establecimientos de educación superior del Partido de Quilmes

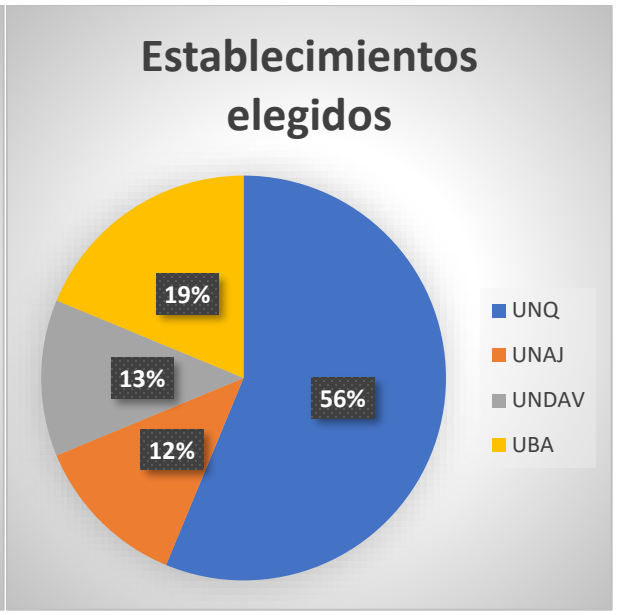
b. Datos de la población estudiantil de la E.E.S. N°51

Cantidad total: 16 estudiantes


Composición familiar con la que comparte su hogar
Flia. Nuclear
Flia. Monoparental
Flia. Ensamblada
Flia. Amplia
8%
42%
25%
25%

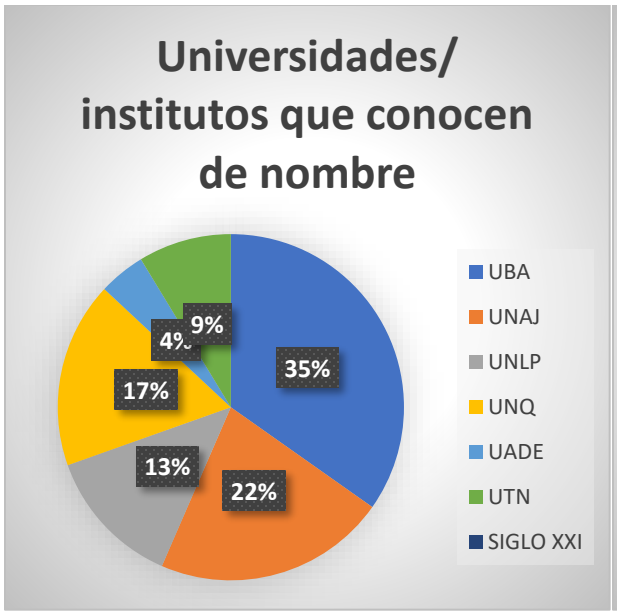
¿Trabaja?
Sí
No
17%
83%

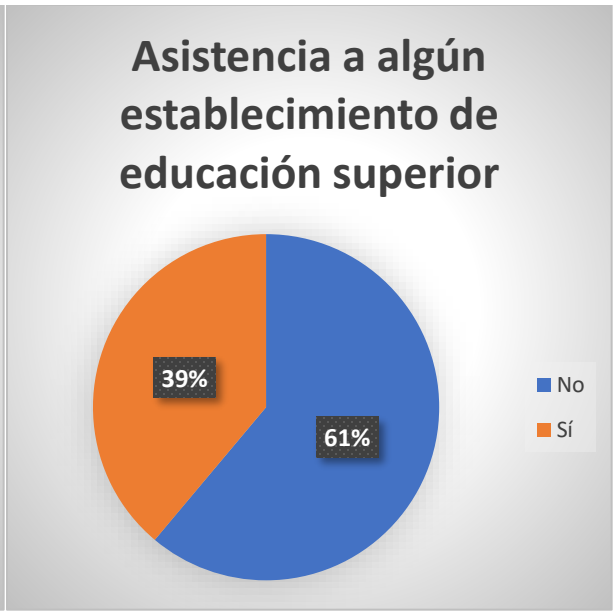

Proyecto postsecundaria
Estudiar
Trabajar y estudiar
31%
69%


Establecimientos elegidos
UNQ
UNAJ
UNDAV
UBA
19%
13%
56%
12%

Carreras mencionadas

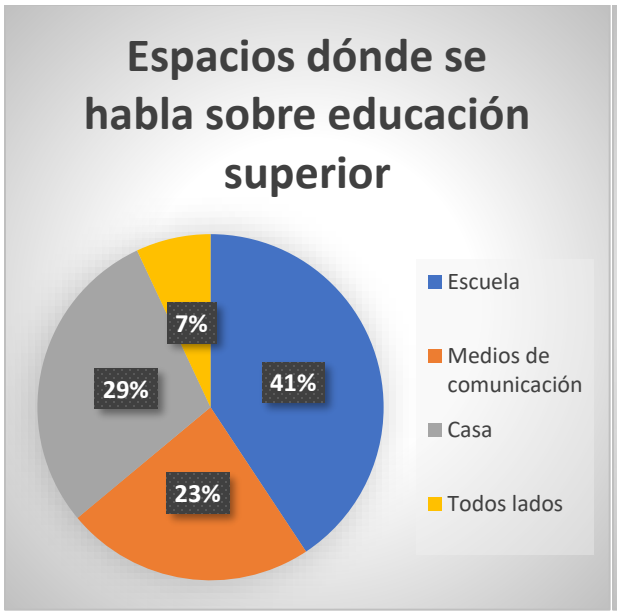
Profesorado en educación física
Economía
Piscología
Veterinaria
Contaduría
Medicina

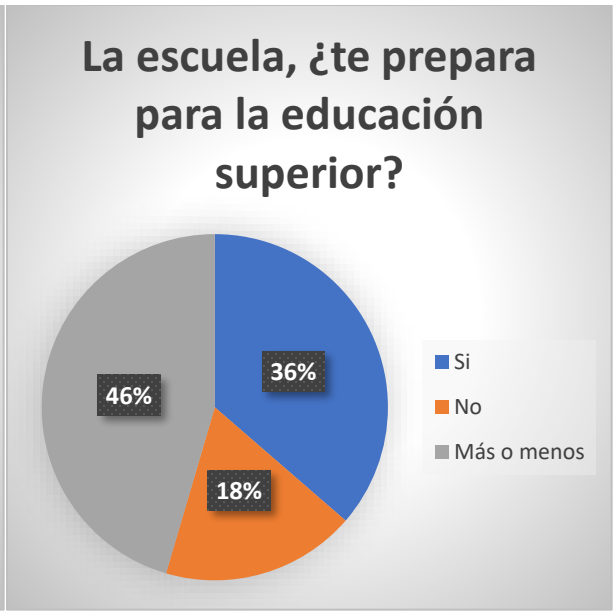

Universidades/ institutos que conocen de nombre
35%
22%
13%
17%
4%
9%
UBA
UNAJ
UNLP
UNQ
UADE
UTN
SIGLO XXI

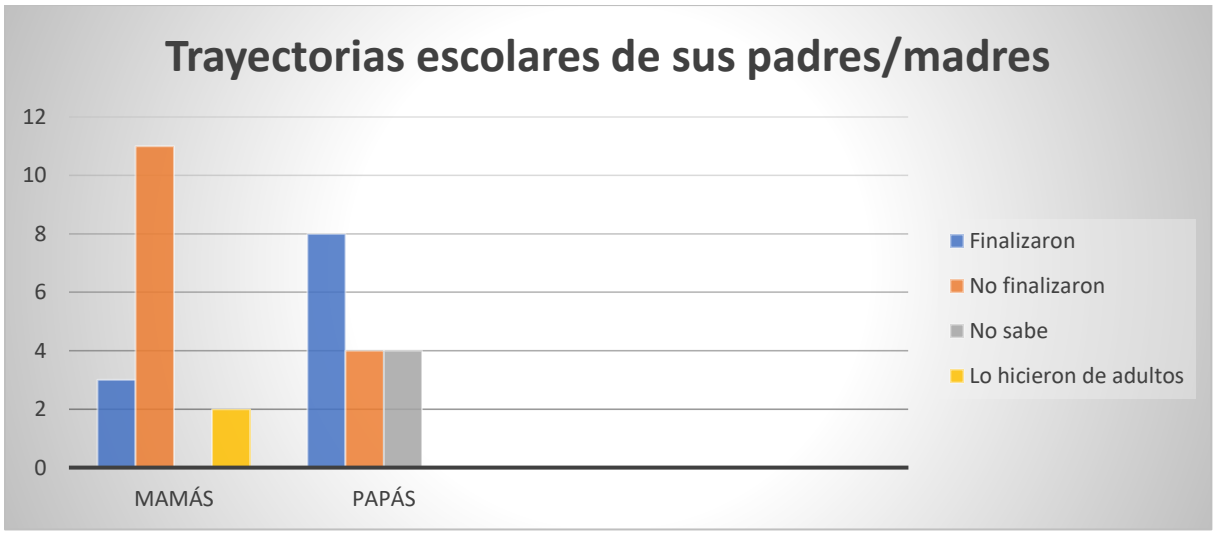

Asistencia a algún establecimiento de educación superior
61%
39%
No
Sí

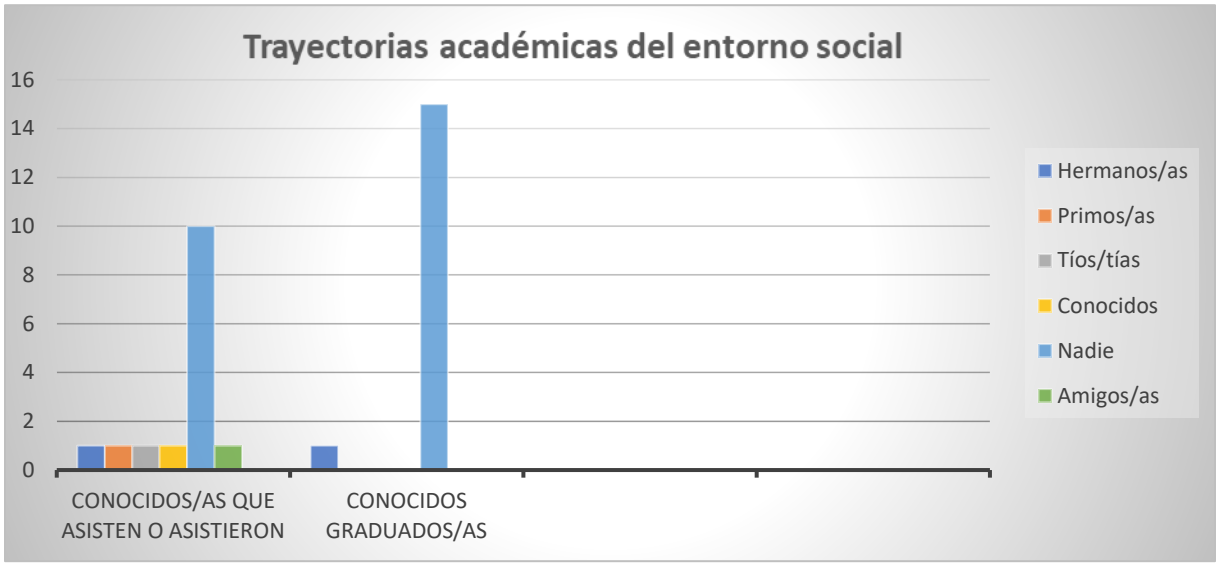
¿Quíenes pueden ingresar al nivel superior?
71%
29%
Los que tengan ganas
Ser egresado/a del secundario

¿Conoces los requisitos para ingresar al nivel superior?
39%
15%
46%
Tener nacionalidad argentina
Tener plata
No adeudar materias del secundario


Espacios dónde se habla sobre educación superior
41%
23%
29%
7%
Escuela
Medios de comunicación
Casa
Todos lados

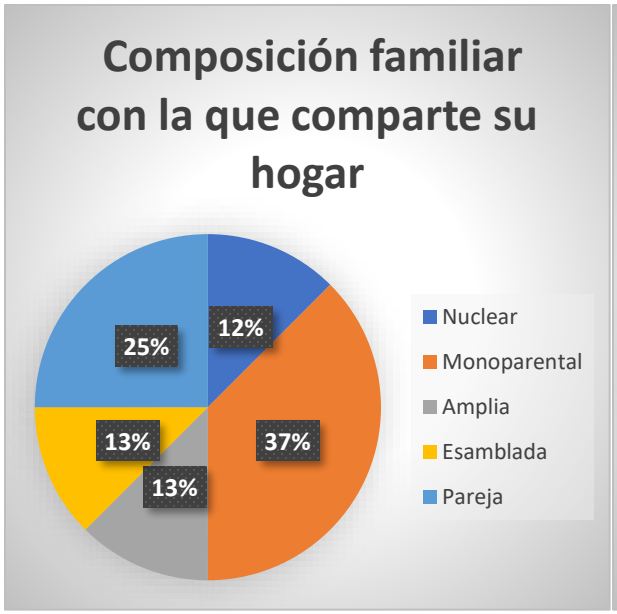

La escuela, ¿te prepara para la educación superior?
36%
18%
46%
Si
No
Más o menos

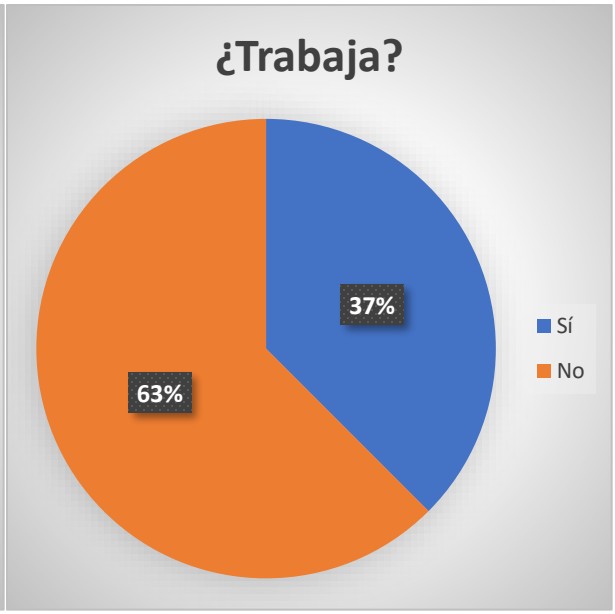

Trayectorias escolares de sus padres/madres
12
10
8
6
4
2
0
MAMÁS
PAPÁS
Finalizaron
No finalizaron
No sabe
Lo hicieron de adultos

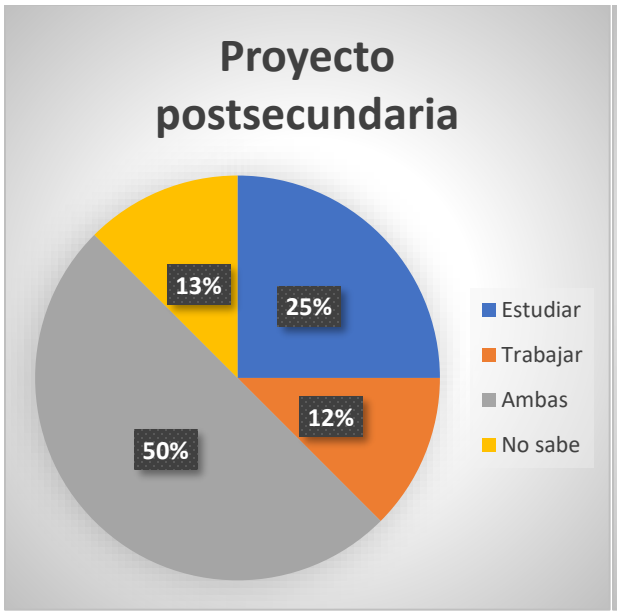


c. Datos de la población estudiantil de E.E.S. N°58

Cantidad de estudiantes 8



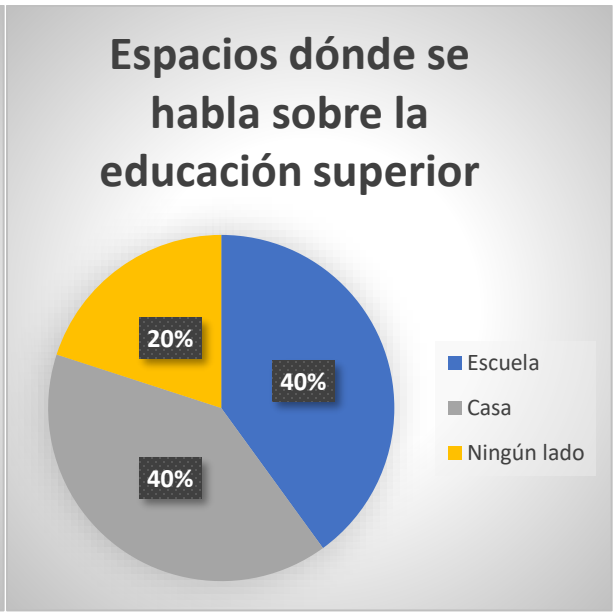


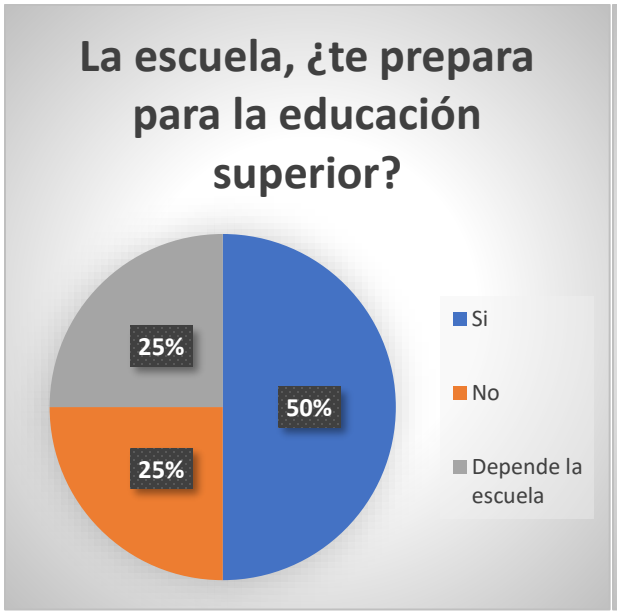


Carreras mencionadas

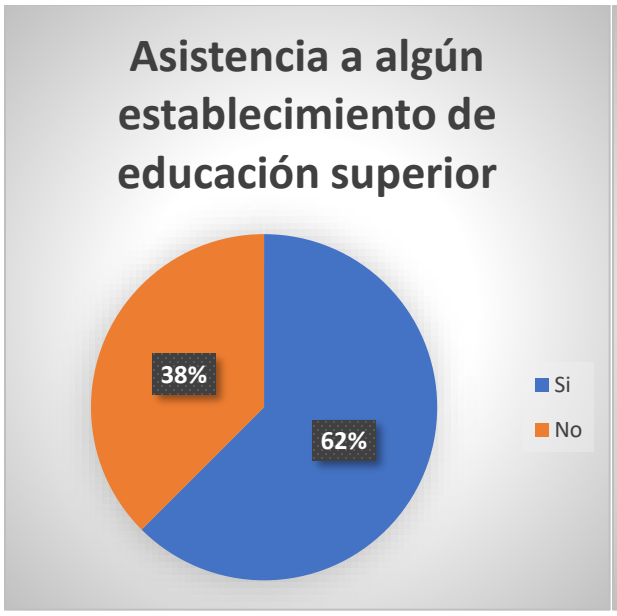
Arquitectura
Robótica
seguridad e higiene
Profesorado de música
Enfermería

Universidades/ institutos que conocen de nombre
25%
25%
25%
25%
UNLP
UNAJ
UNQ
UBA

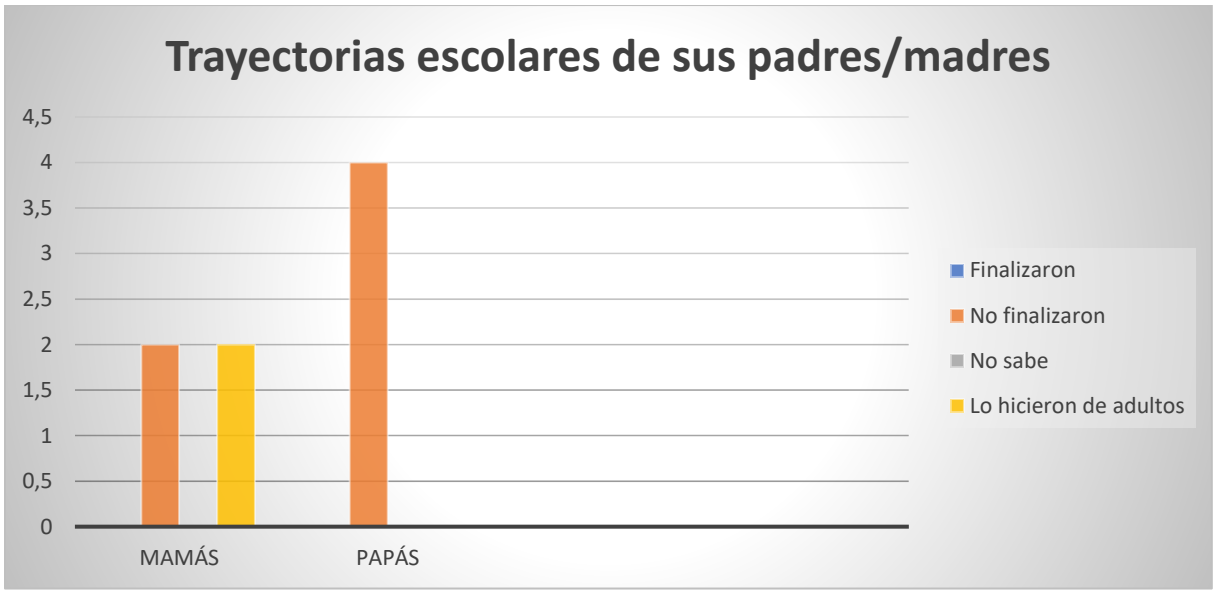

Espacios dónde se habla sobre la educación superior
20%
40%
40%
Escuela
Casa
Ningún lado

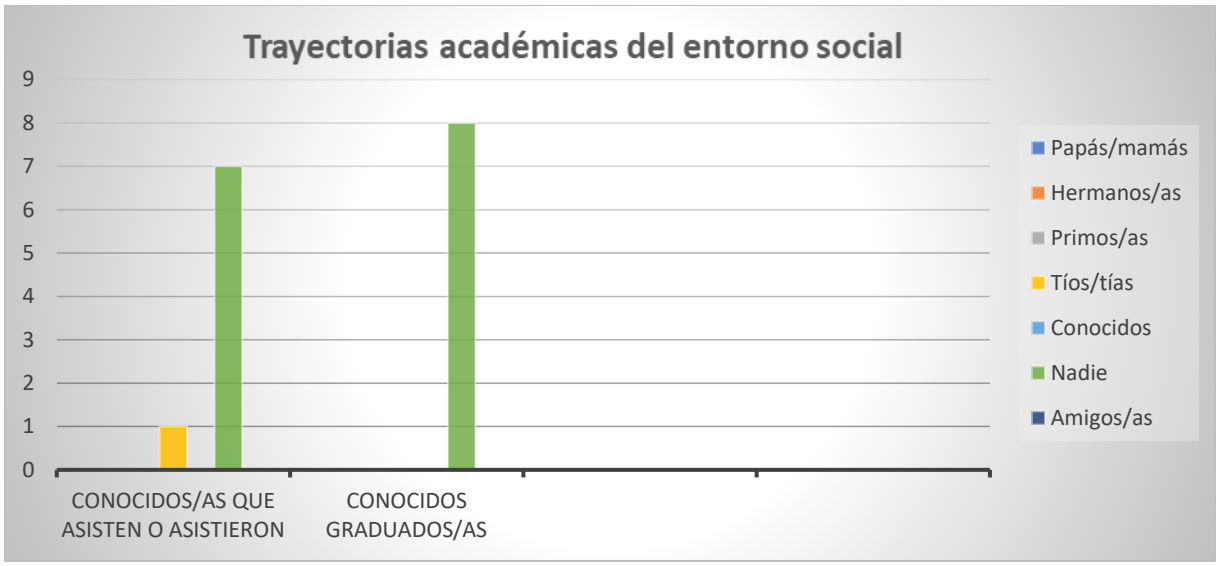

La escuela, ¿te prepara para la educación superior?
25%
50%
25%
Si
No
Depende la escuela

¿Conoces los requisitos para ingresar al nivel superior?
100%
Se egresados/as del secundario


Asistencia a algún establecimiento de educación superior
38%
62%
Si
No

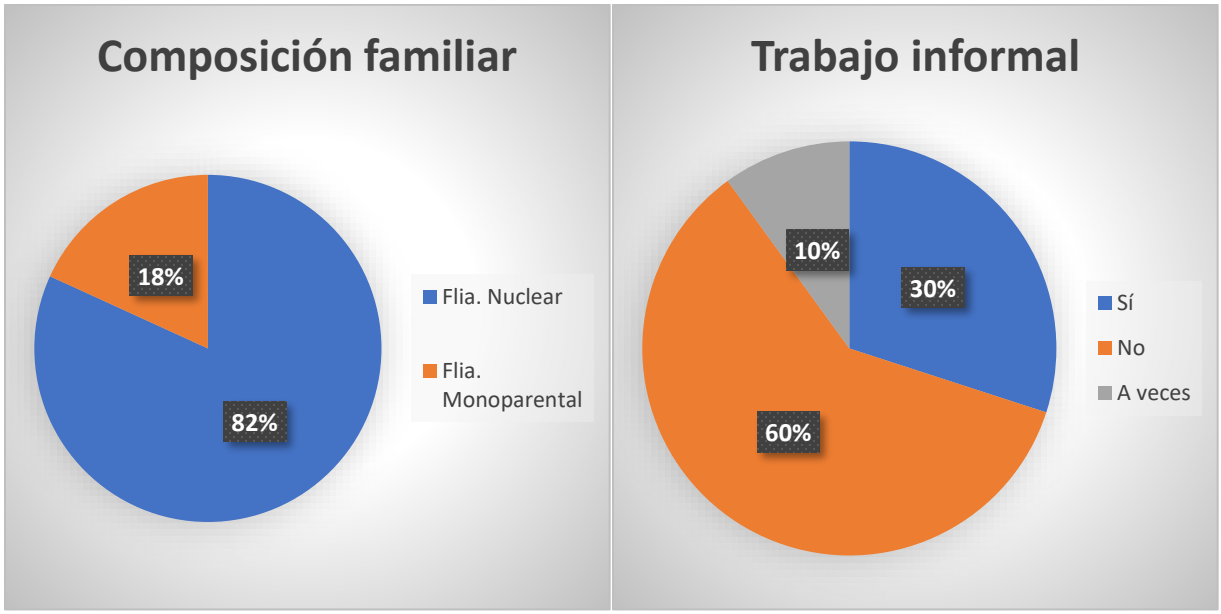
¿Quiénes puede ingresar al nivel superior?
20%
40%
40%
Quienes quieran
Egresados/as del secundario
Cualquiera

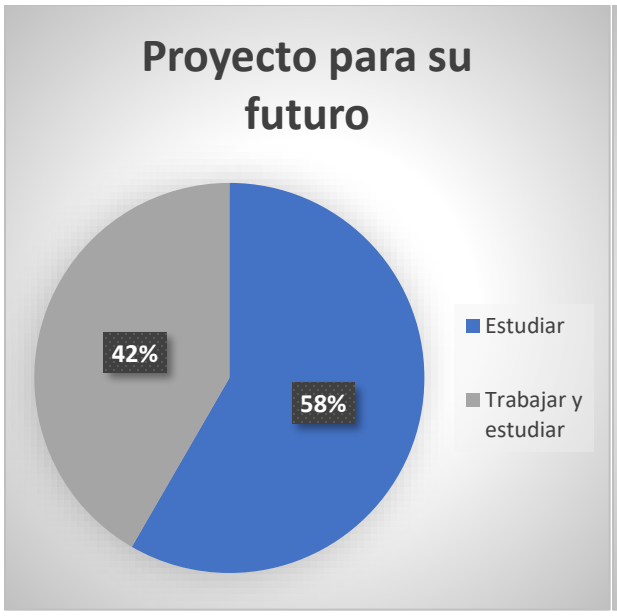

Trayectorias escolares de sus padres/madres
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
MAMÁS
PAPÁS
Finalizaron
No finalizaron
No sabe
Lo hicieron de adultos

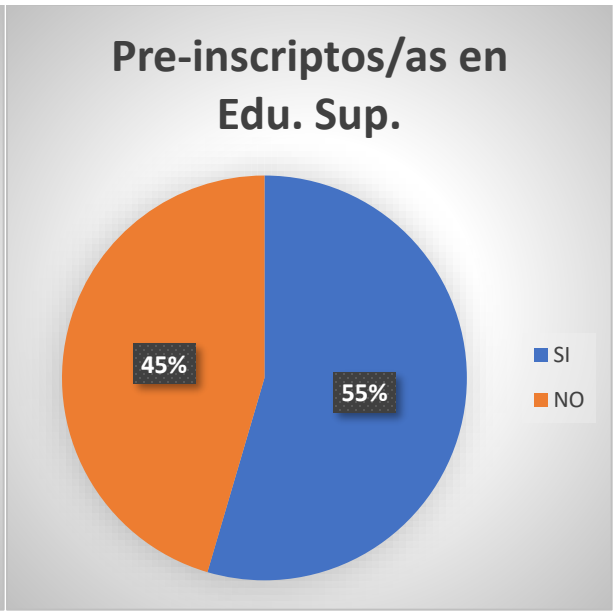


d. Datos de la población estudiantil de E.S.Técnica N°6

Cantidad de estudiantes:15

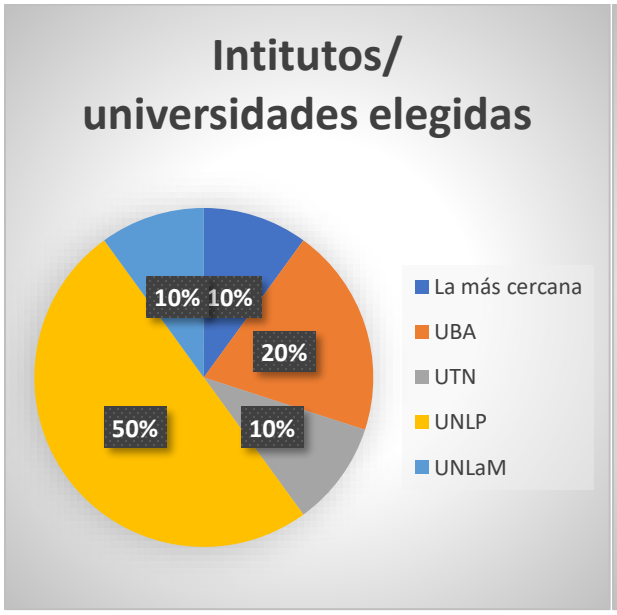


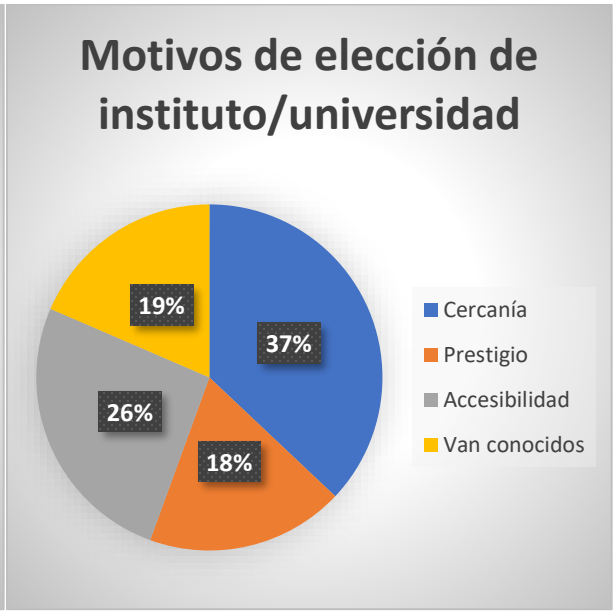


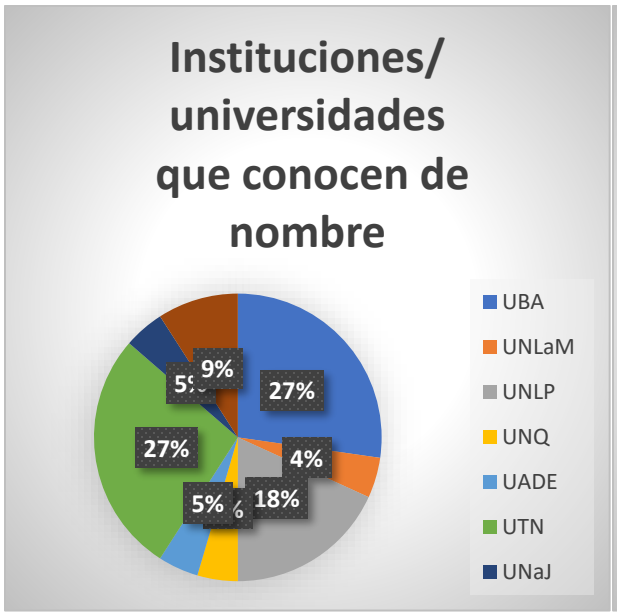


Carreras mencionadas

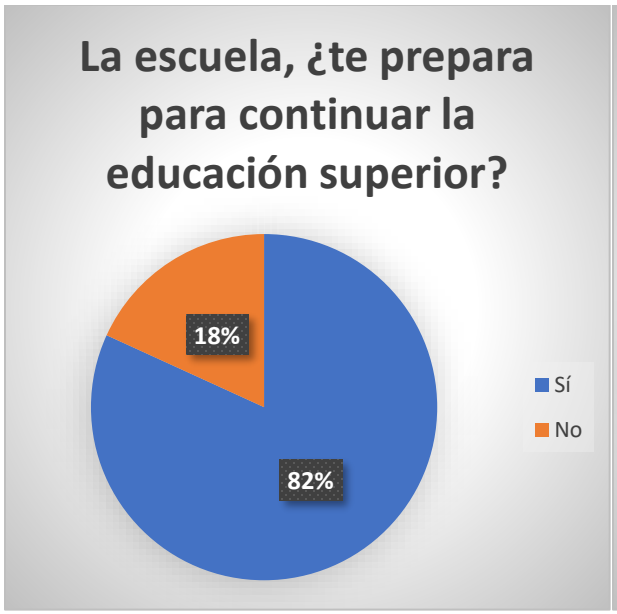
Arquitectura (x3)
Técnico Fluvial
Seguridad e higiene
Ingeniería en informática
Ondontología



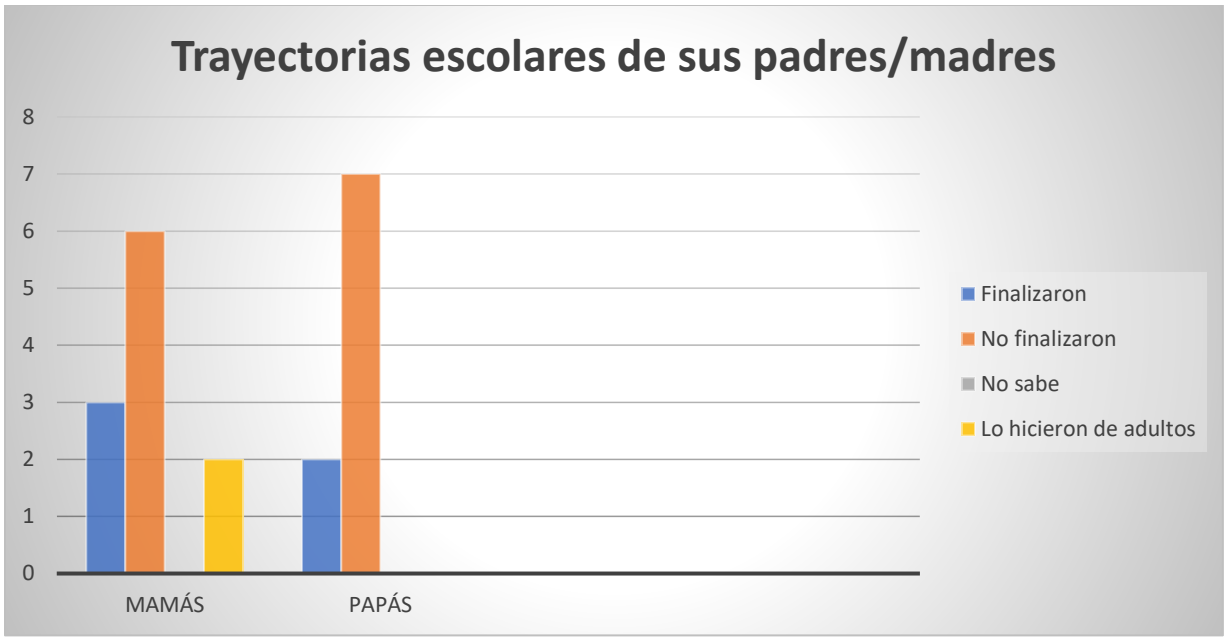


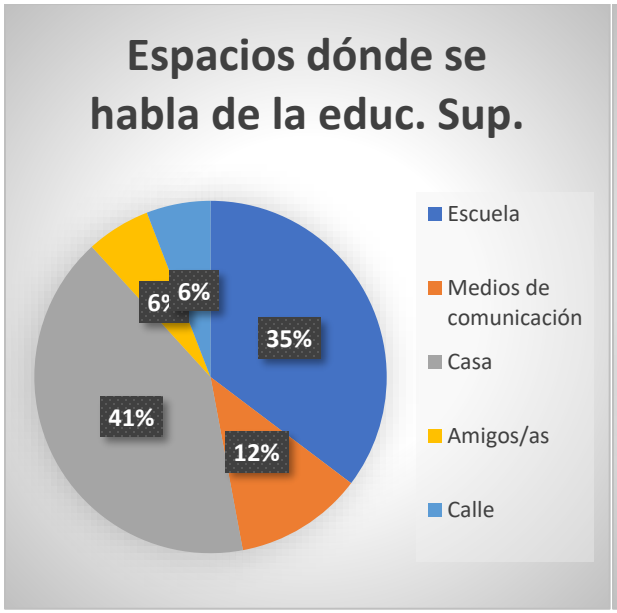

Instituciones/ universidades que conocen de nombre
27%
4%
18%
5%
27%
9%
UBA
UNLaM
UNLP
UNQ
UADE
UTN
UNaJ

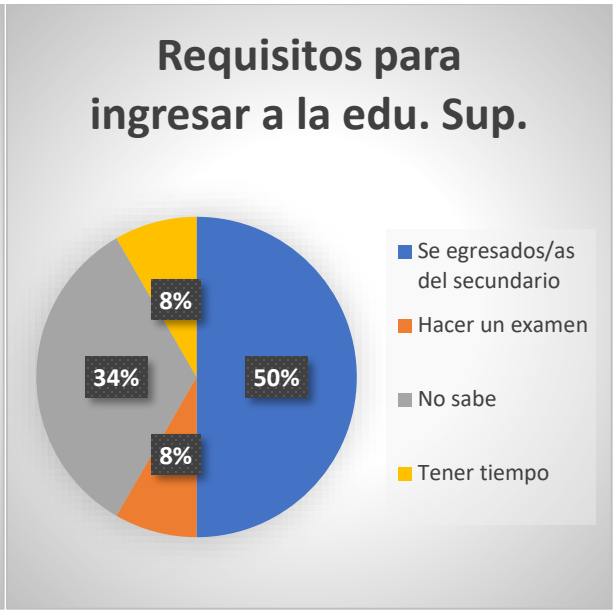
Asistencia a alguna universidad
30%
70%
No
SI


La escuela, ¿te prepara para continuar la educación superior?
18%
82%
Sí
No

¿Quiénes puede ir a la universidad?
12%
39%
39%
10%
Quienes quieran
Quienes pueden
Egresados/as del secundario
No sabe


Trayectorias escolares de sus padres/madres
8
7
6
5
4
3
2
1
0
MAMÁS
PAPÁS
Finalizaron
No finalizaron
No sabe
Lo hicieron de adultos

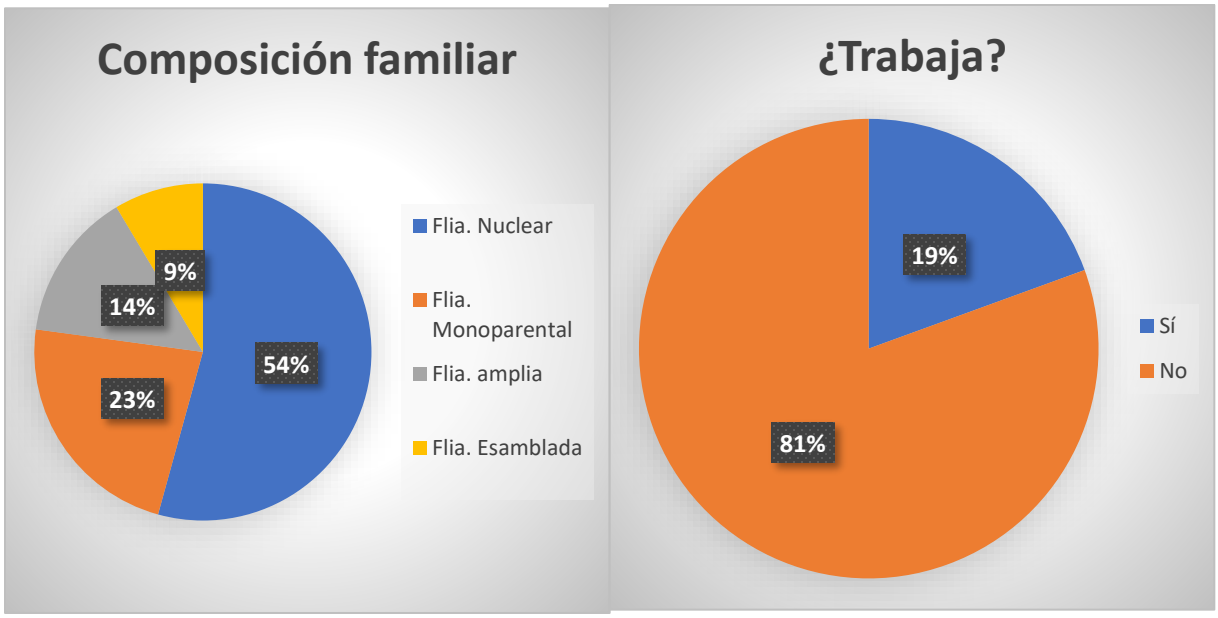

Espacios dónde se habla de la educ. Sup.
35%
12%
41%
6%
6%
Escuela
Medios de comunicación
Casa
Amigos/as
Calle

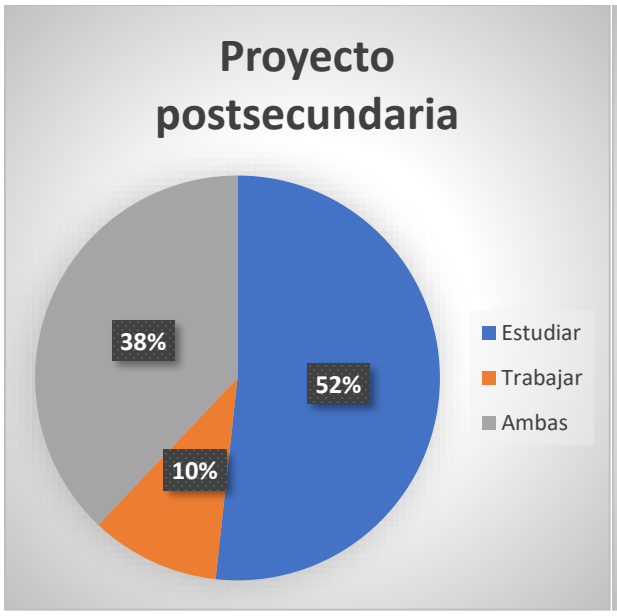

Requisitos para ingresar a la edu. Sup.
50%
8%
34%
8%
Se egresados/as del secundario
Hacer un examen
No sabe
Tener tiempo

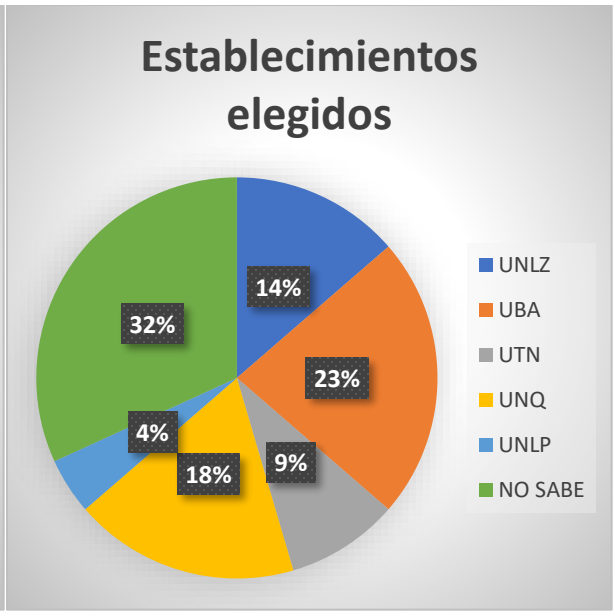
e. Datos de la población estudiantil de Instituto Fray Mamerto Esquiú

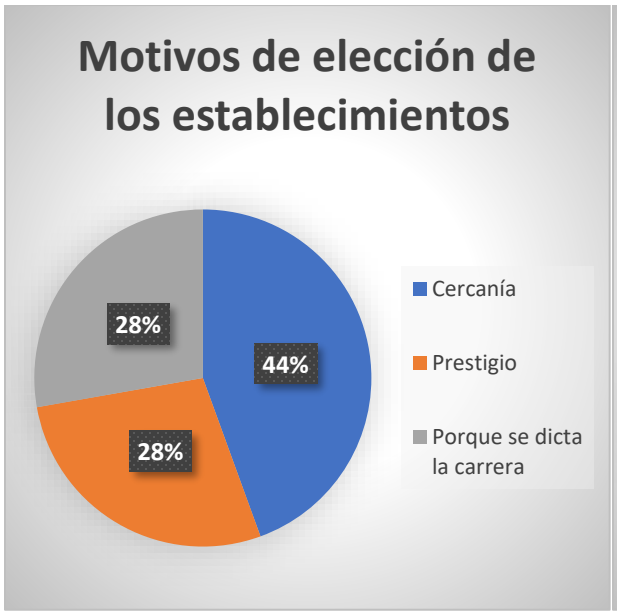
Orientación en economía y administración

Cantidad de estudiantes:24





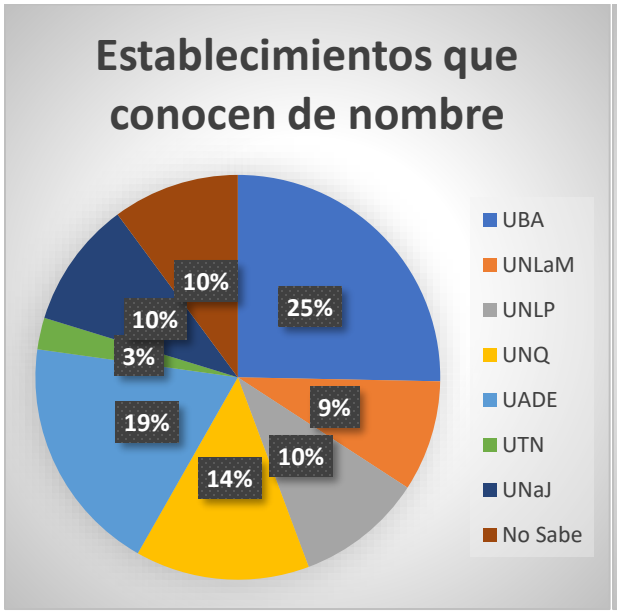


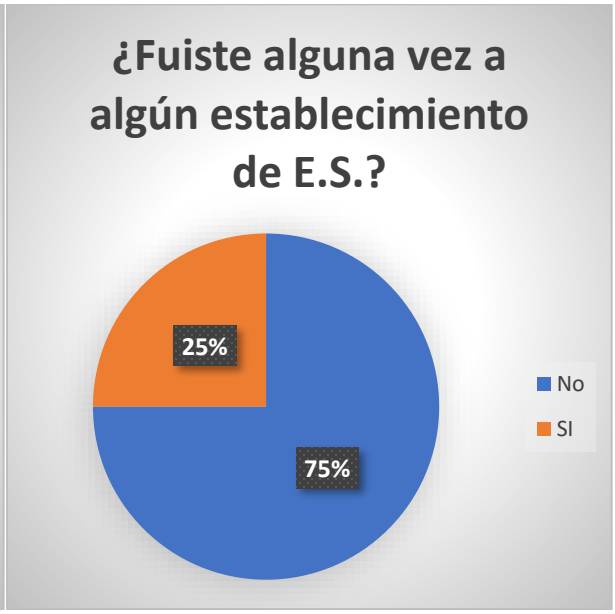


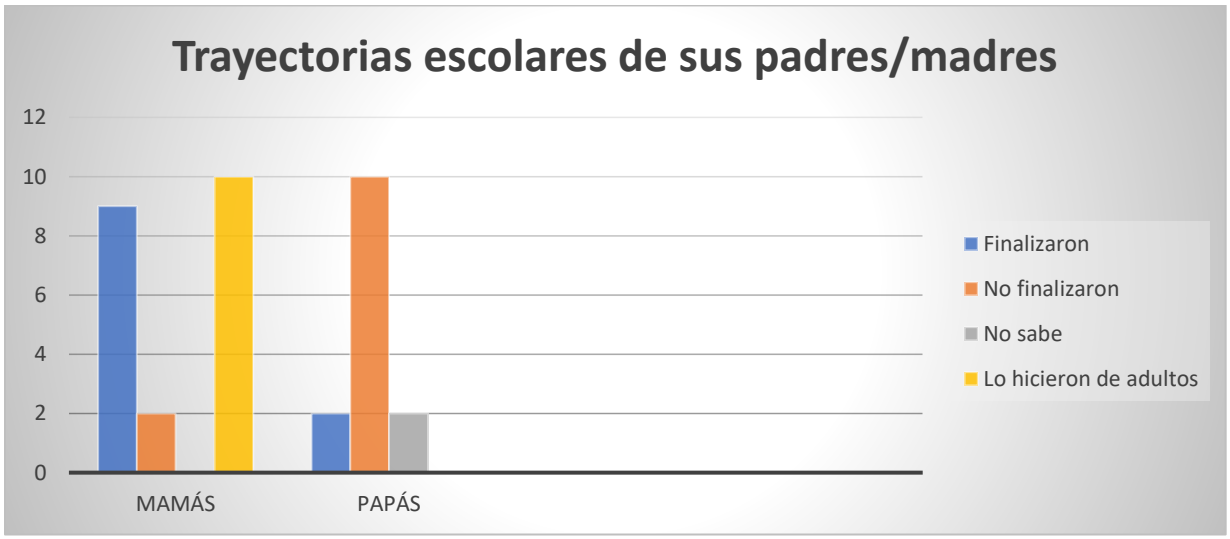
Carreras mencionadas

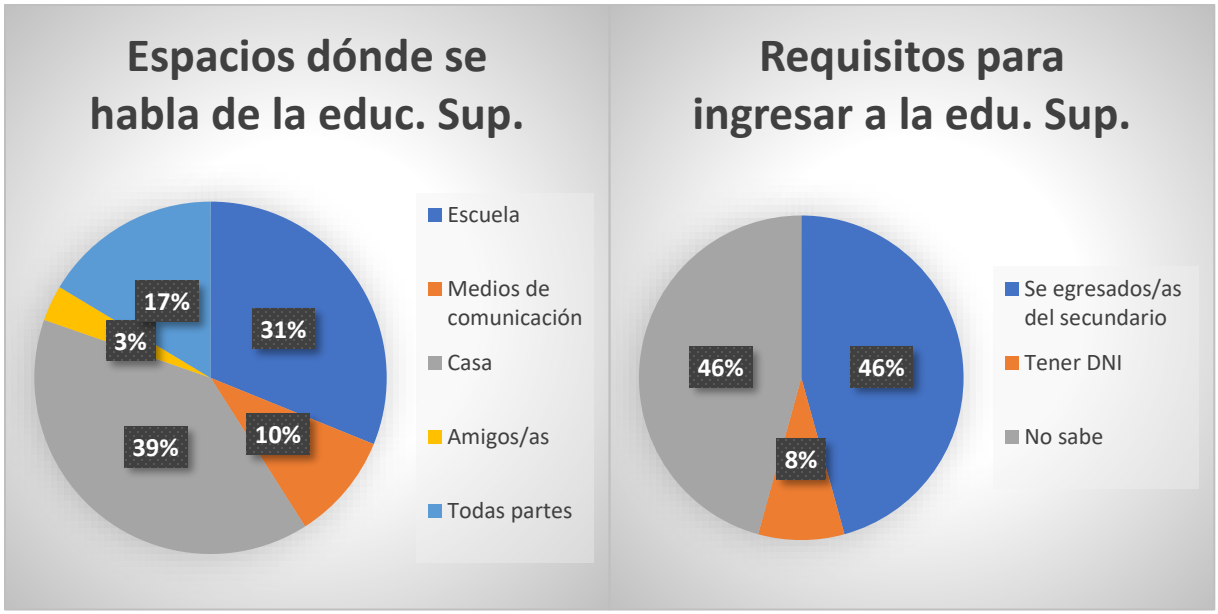
Astronomía
Administración
Medicina
Contador público
Ingeniería

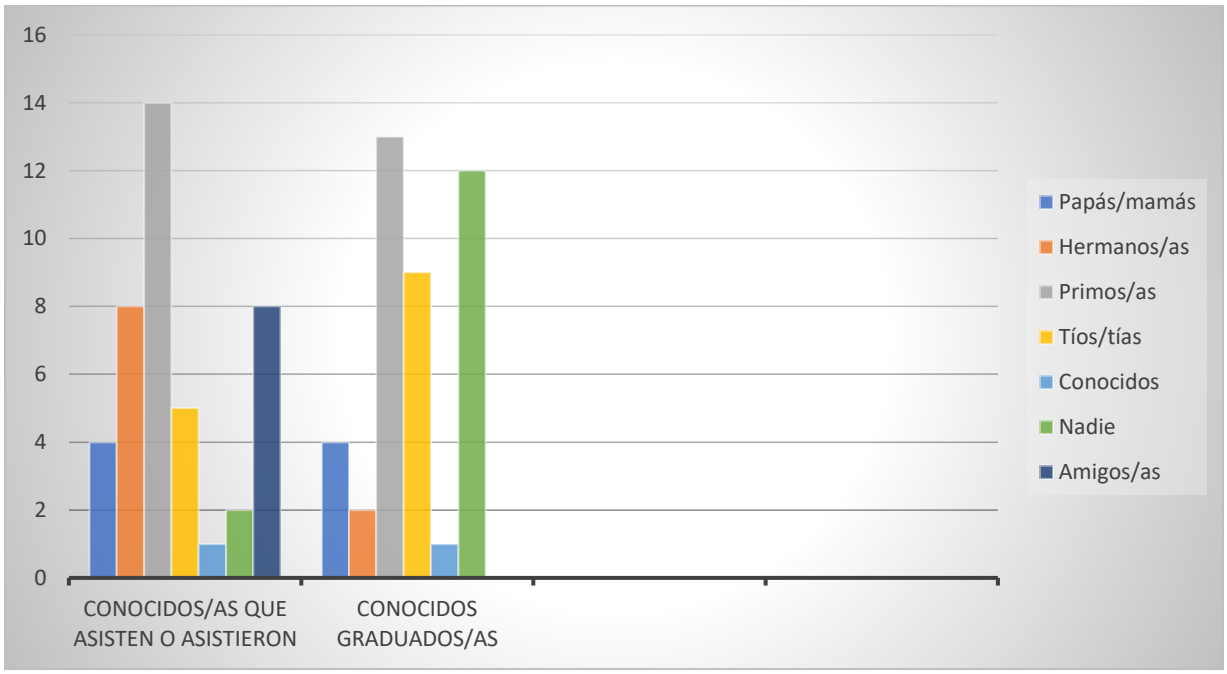
Informática
Abogacía
Hotelería
Arquitectura
Relaciones exteriors
Cancillería







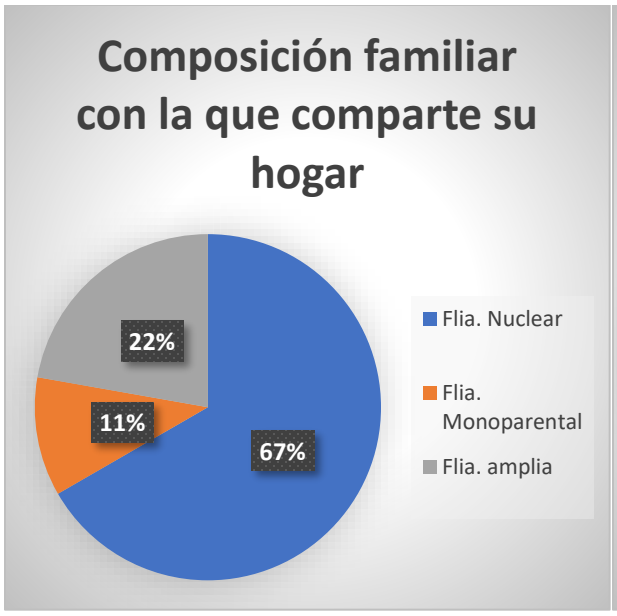


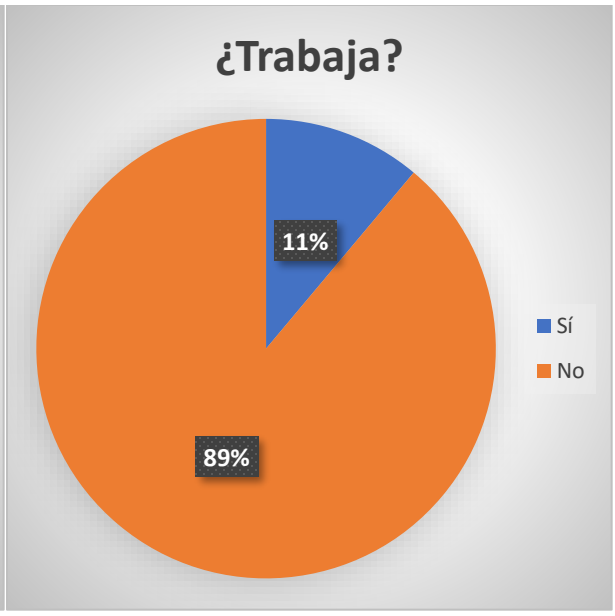


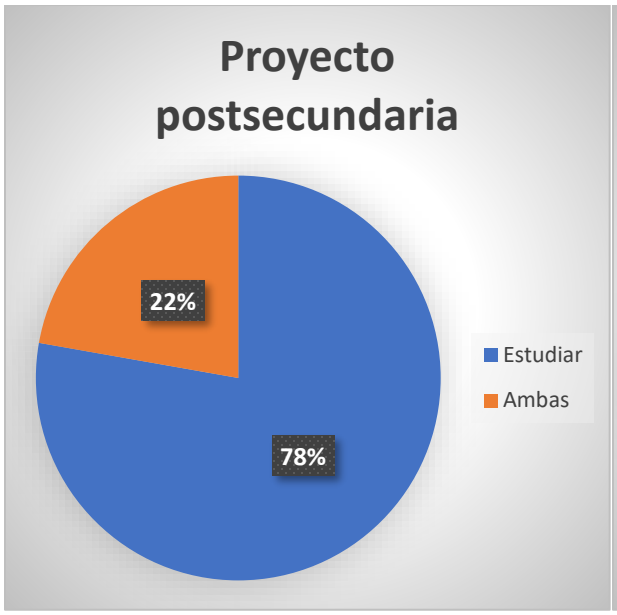
f. Datos de la población estudiantil de Instituto Fray Mamerto Esquiú (sociales)

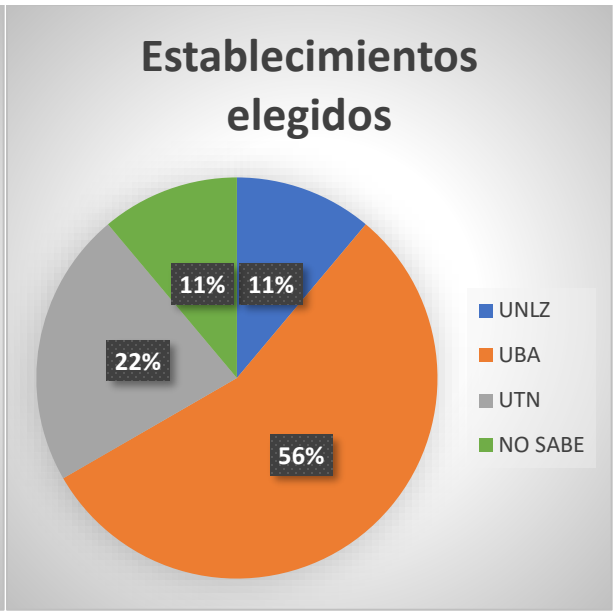
Orientación ciencias sociales

Cantidad de estudiantes: 8


Composición familiar con la que comparte su hogar
22%
11%
67%
Flia. Nuclear
Flia. Monoparental
Flia. amplia

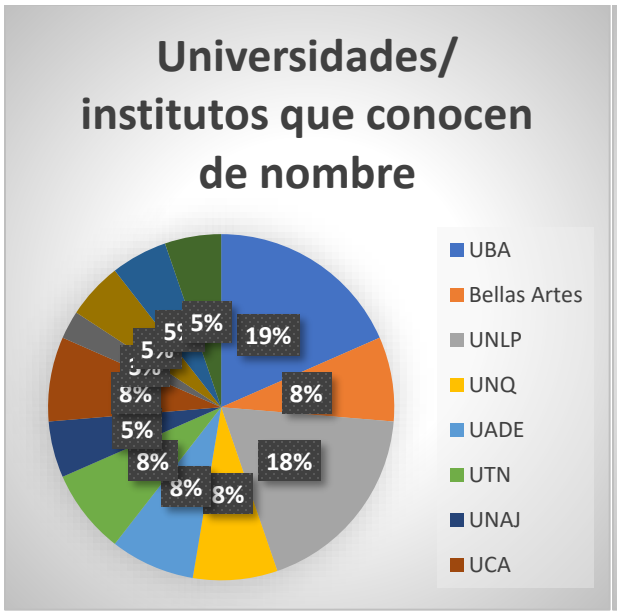

¿Trabaja?
11%
89%
Sí
No

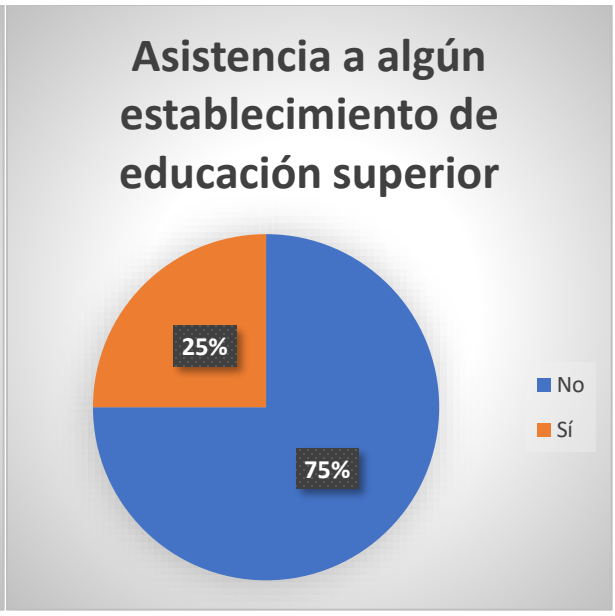

Proyecto postsecundaria
22%
78%
Estudiar
Ambas

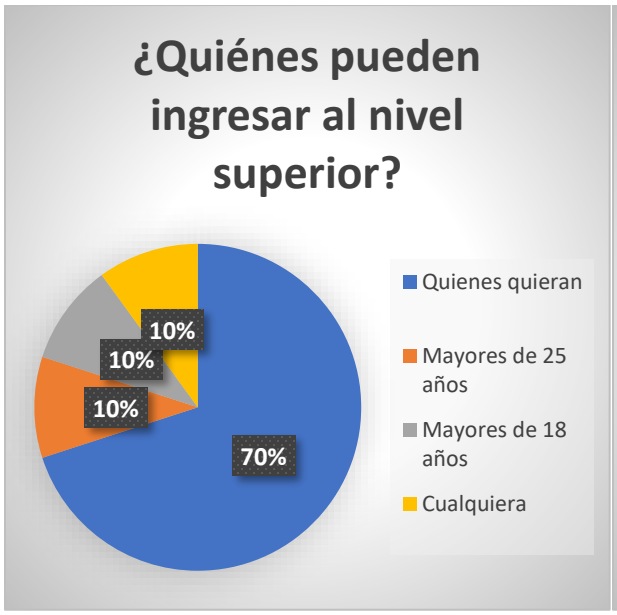

Establecimientos elegidos
11%
11%
22%
56%
UNLZ
UBA
UTN
NO SABE

Carreras mencionadas

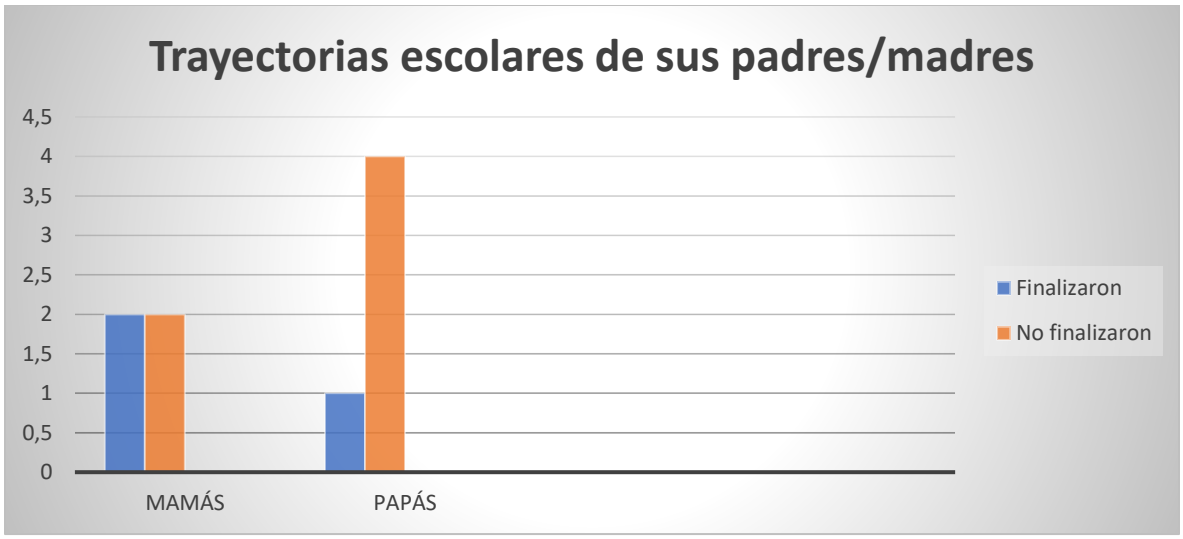
Ingeniería
Seguridad e higiene
Arquitectura
Contador público
Arte/letras
Matemáticas
Abogacía
Modelaje

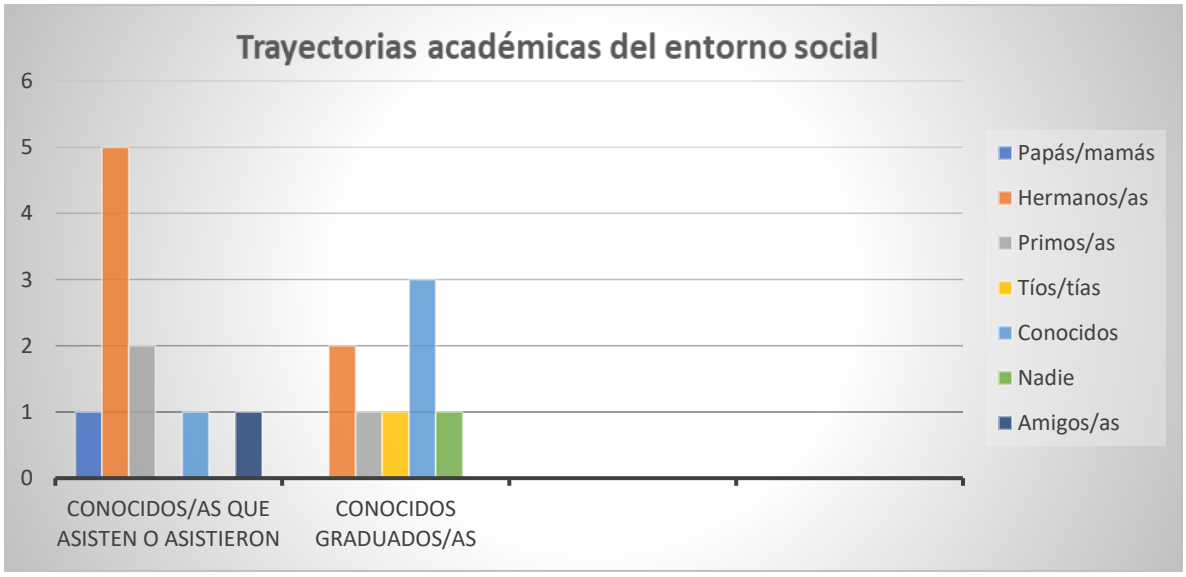

Universidades/ institutos que conocen de nombre
19%
8%
18%
8%
8%
8%
5%
8%
5%
5%
UBA
Bellas Artes
UNLP
UNQ
UADE
UTN
UNAJ
UCA

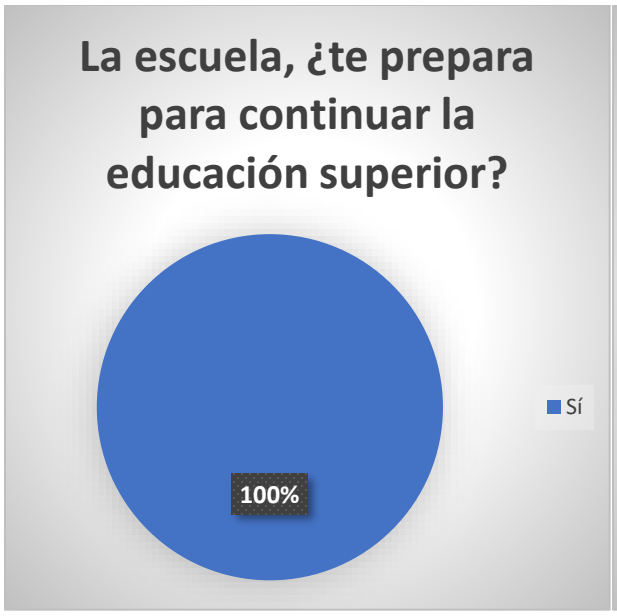

Asistencia a algún establecimiento de educación superior
25%
75%
No
Sí


¿Quiénes pueden ingresar al nivel superior?
70%
10%
10%
10%
Quienes quieran
Mayores de 25 años
Mayores de 18 años
Cualquiera

¿Conoces los requisitos para ingresar al nivel superior?
25%
75%
Se egresados/as del secundario
No adeudar materias

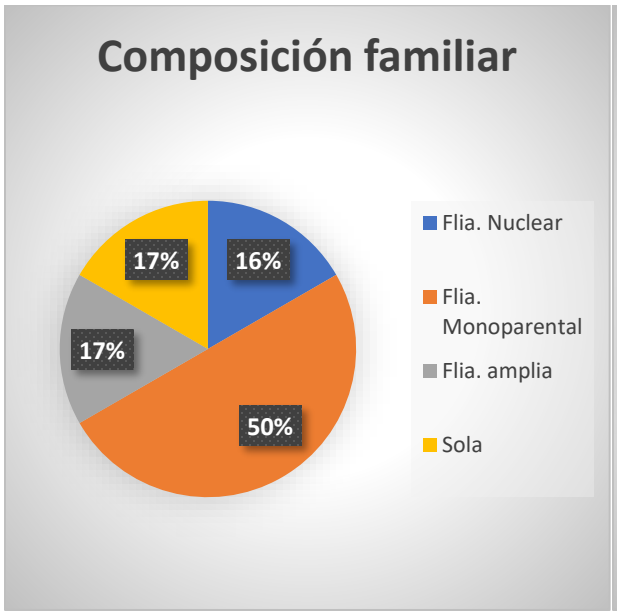

Trayectorias escolares de sus padres/madres
4,5
4
3,5
3
2,5
2
1,5
1
0,5
0
MAMÁS
PAPÁS
Finalizaron
No finalizaron

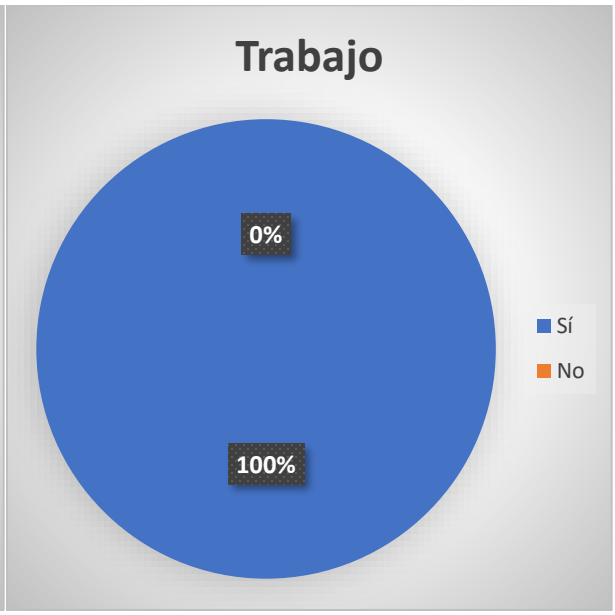

Trayectorias académicas del entorno social
6
5
4
3
2
1
0
CONOCIDOS/AS QUE ASISTEN O ASISTIERON
CONOCIDOS GRADUADOS/AS
Papás/mamás
Hermanos/as
Primos/as
Tíos/tías
Conocidos
Nadie
Amigos/as

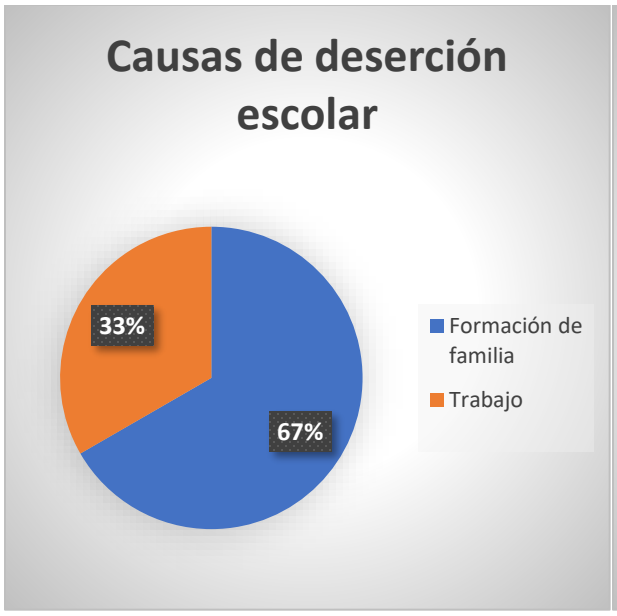


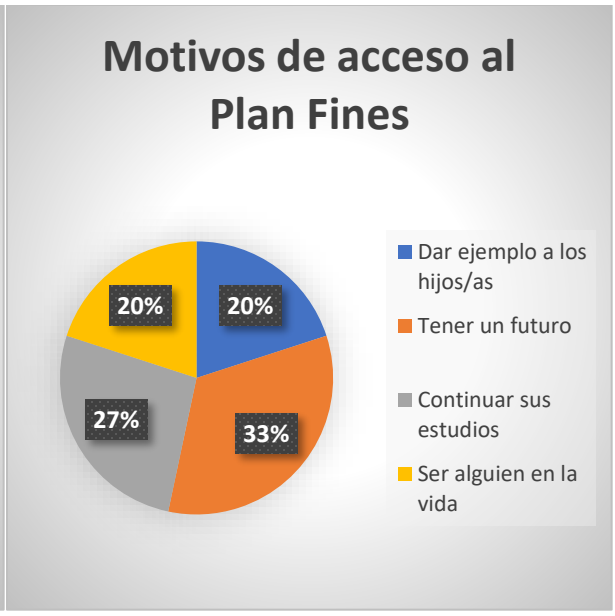
g. Datos de la población estudiantil de la comisión de la sede de la capilla Nuestra Señora de Luján, Bernal Plan Fines

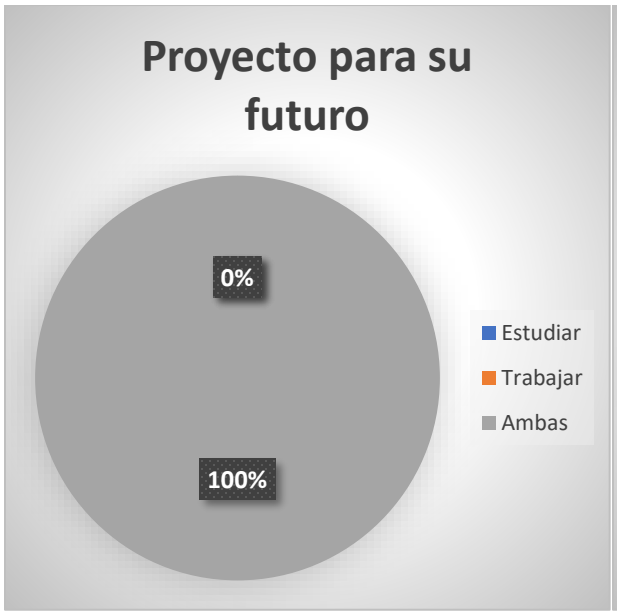
Cantidad de estudiantes:5

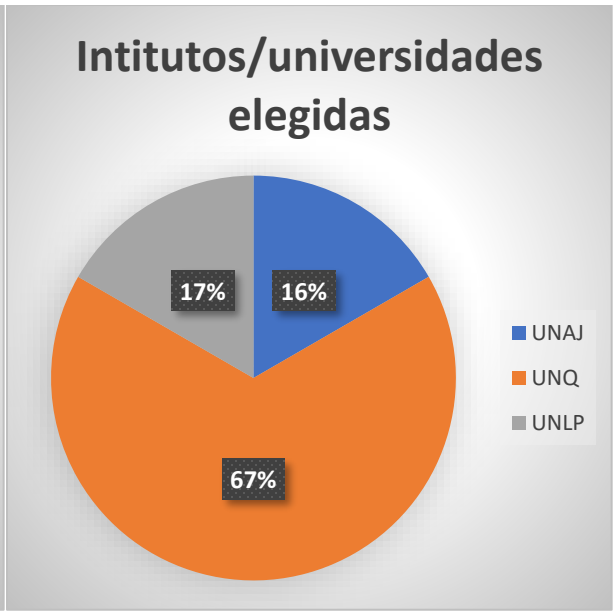


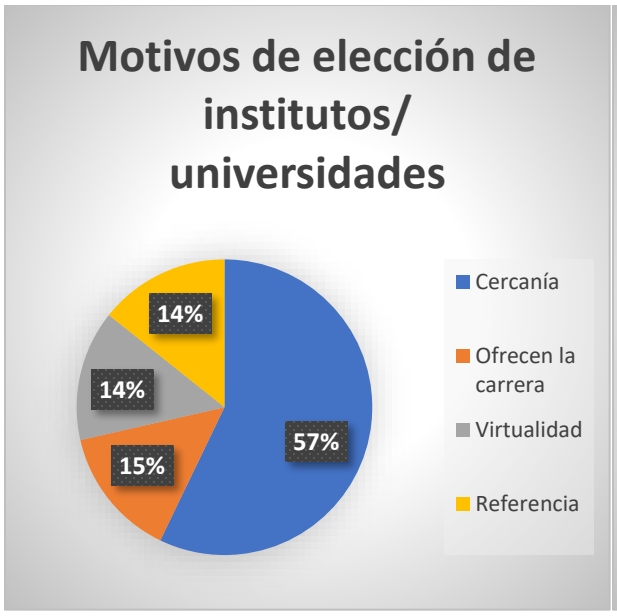



Causas de deserción escolar
33%
67%
Formación de familia
Trabajo


Motivos de acceso al Plan Fines
20%
20%
27%
33%
Dar ejemplo a los hijos/as
Tener un futuro
Continuar sus estudios
Ser alguien en la vida

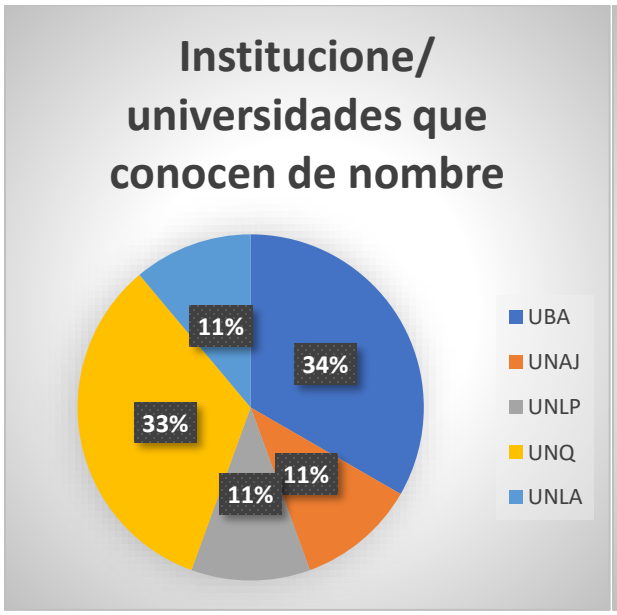

Proyecto para su futuro
0%
100%
Estudiar
Trabajar
Ambas

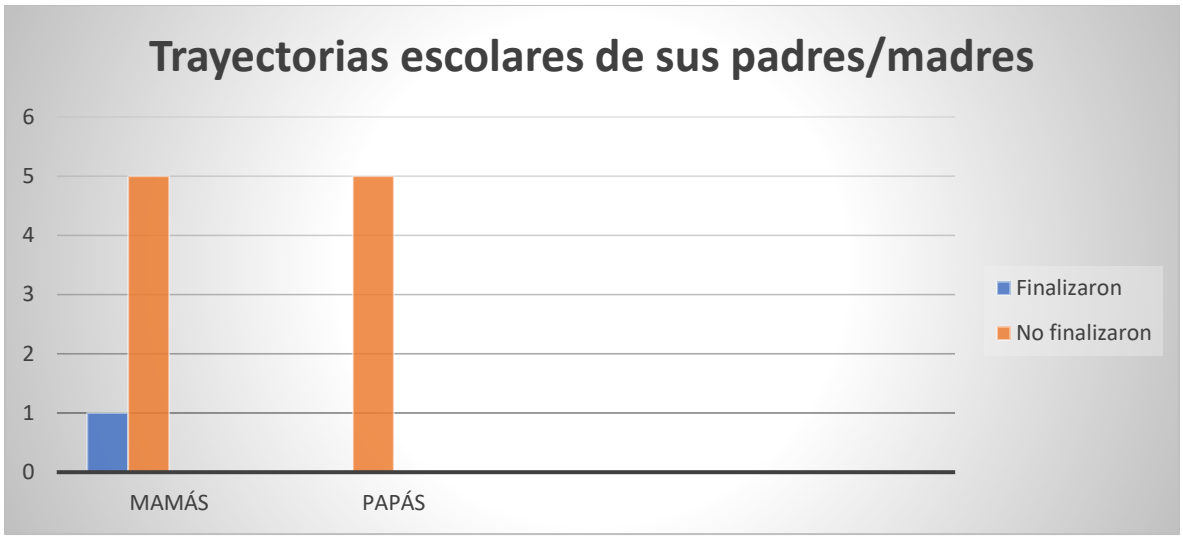

Intitutos/universidades elegidas
17%
16%
67%
UNAJ
UNQ
UNLP

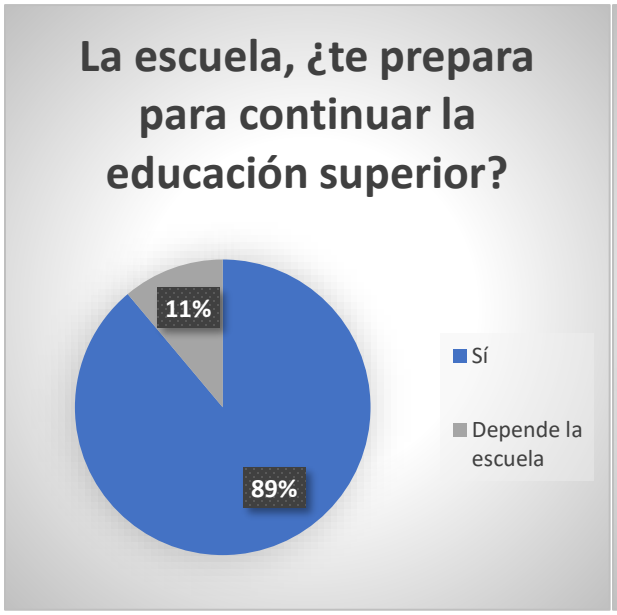


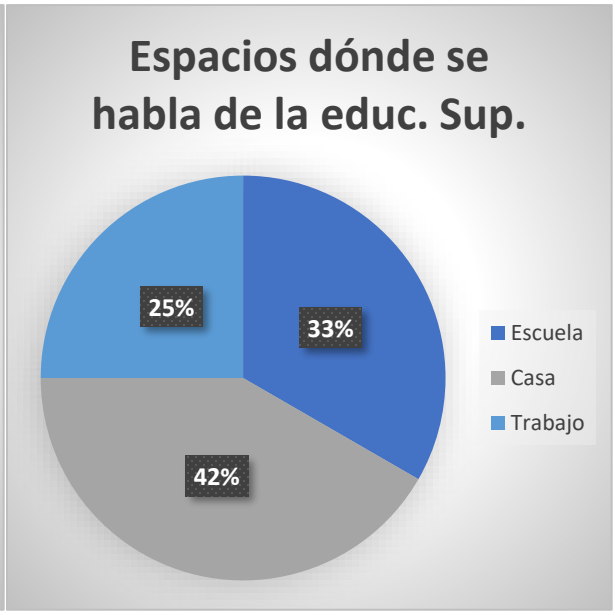
Carreras mencionadas

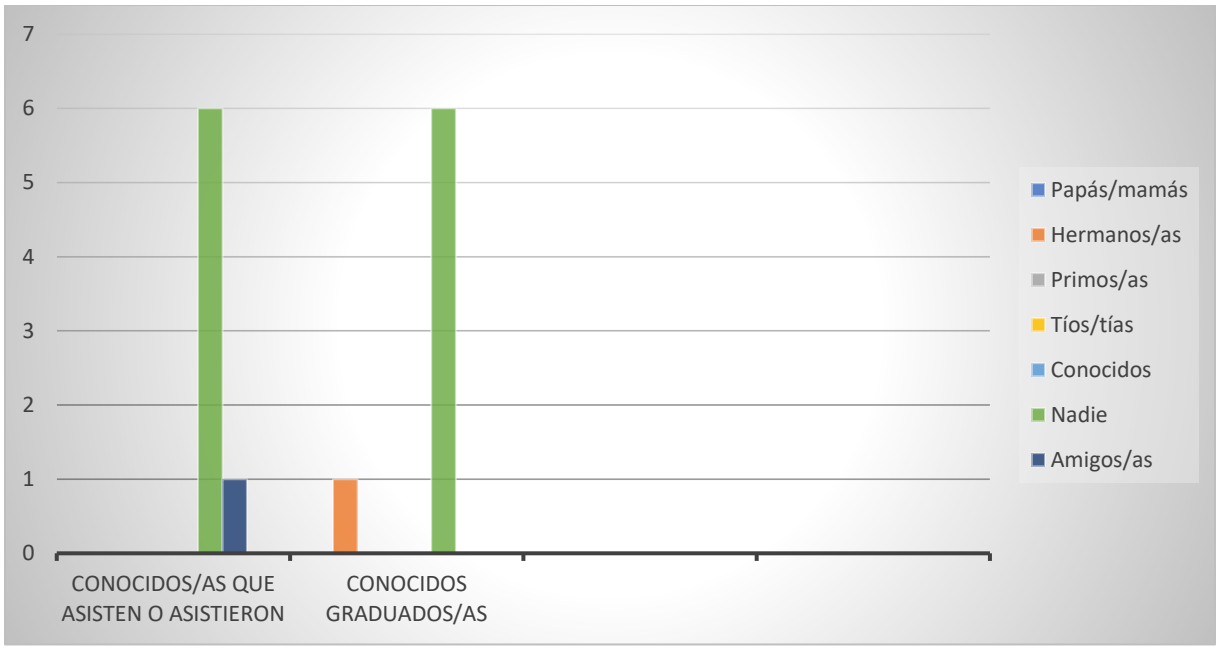
Enfermería x2
Programación
Arquitectura
Contaduría pública

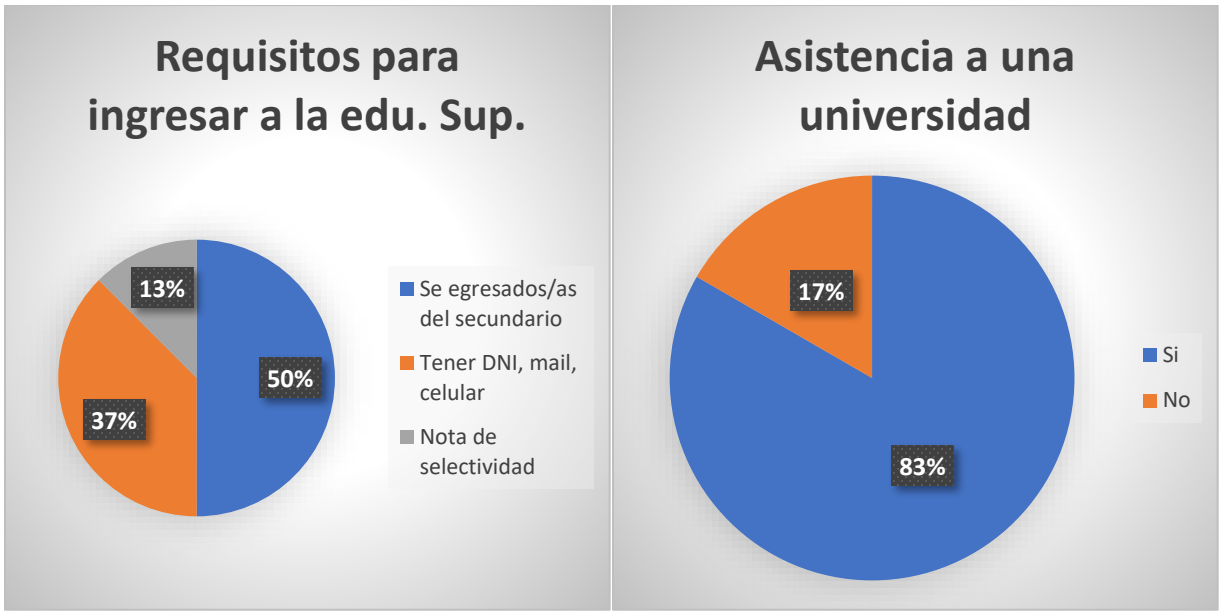



Trayectorias escolares de sus padres/madres
6
5
4
3
2
1
0
MAMÁS
PAPÁS
Finalizaron
No finalizaron


La escuela, ¿te prepara para continuar la educación superior?
11%
89%
Sí
Depende la escuela

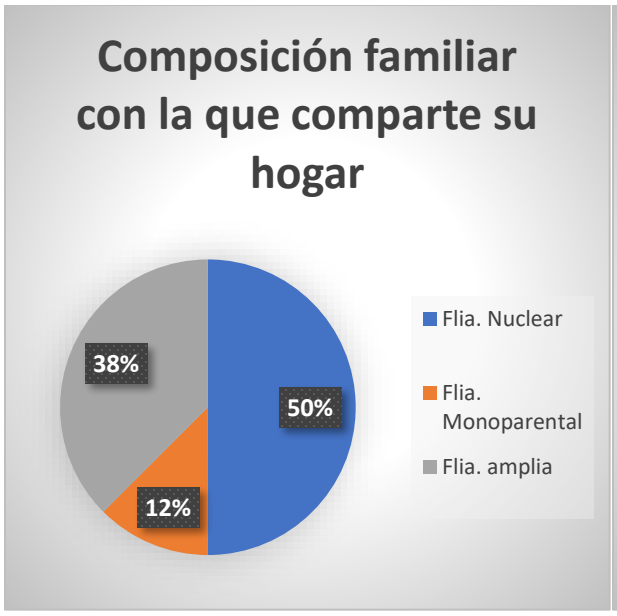

Espacios dónde se habla de la educ. Sup.
25%
33%
42%
Escuela
Casa
Trabajo



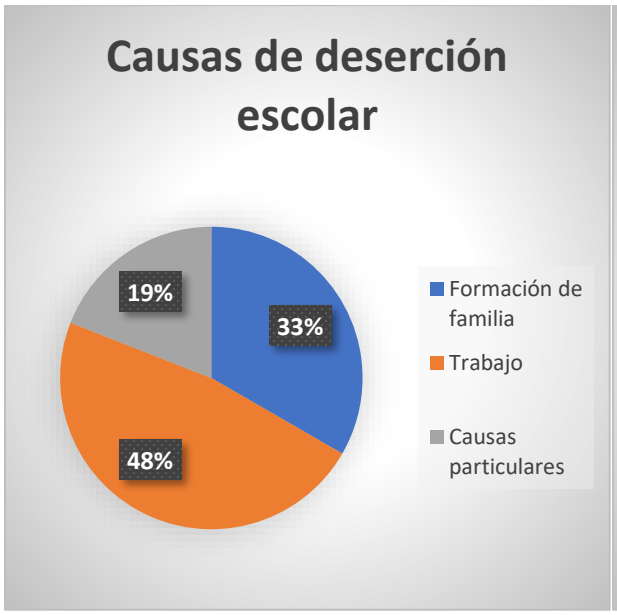


h. <u>Datos de la población estudiantil de la comisión de la sede de la Escuela Popular de oficios y artes de Solano, Plan Fines</u>

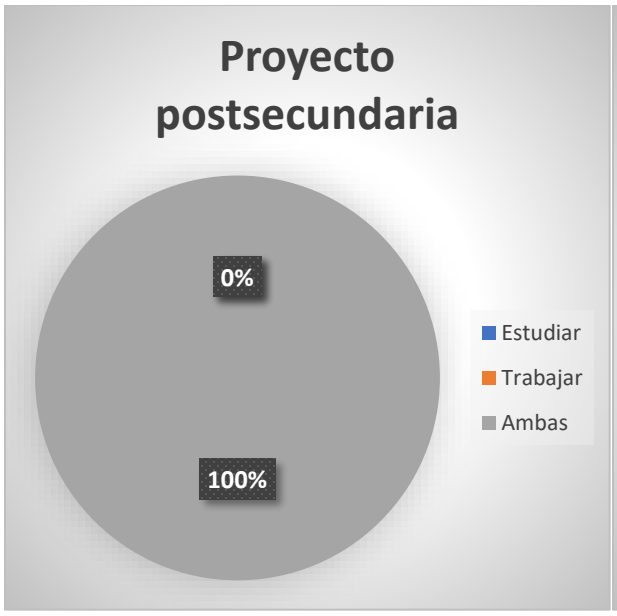
Cantidad de estudiantes:12

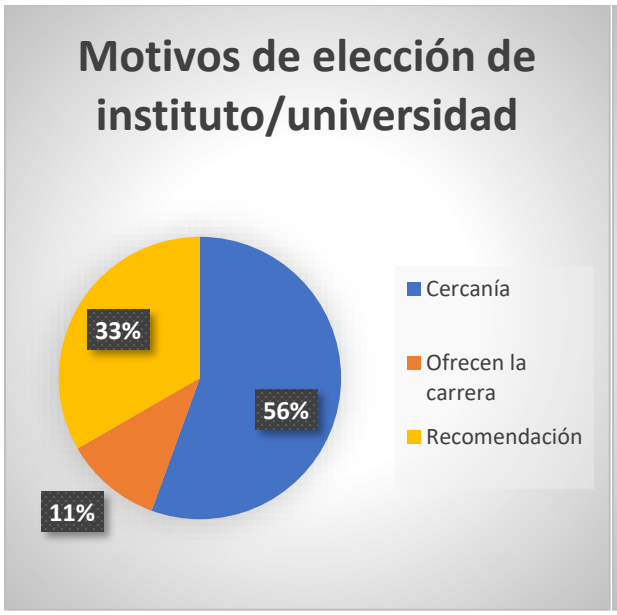

Composición familiar con la que comparte su hogar
50%
12%
38%
Flia. Nuclear
Flia. Monoparental
Flia. amplia

¿Trabaja?
9%
91%
Sí
No


Causas de deserción escolar
33%
48%
19%
Formación de familia
Trabajo
Causas particulares

Motivos de re-vinculacion con el nivel secundario
19%
39%
15%
27%
Dar ejemplo a los hijos/as
Tener un futuro
Continuar sus estudios
Ser alguien en la vida

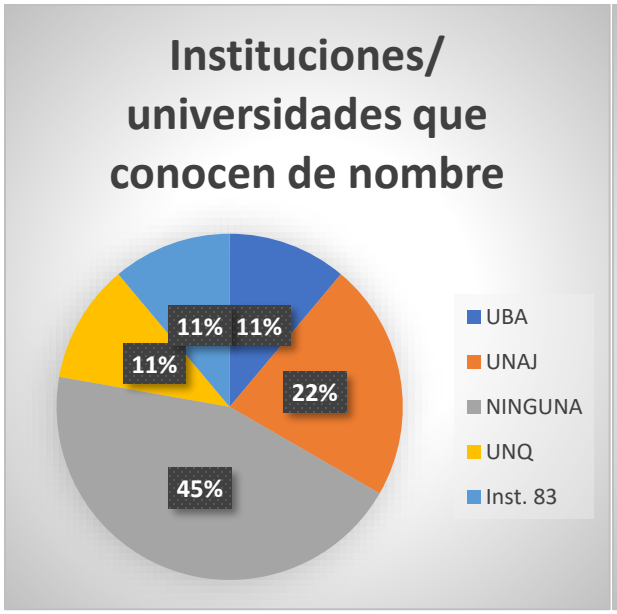


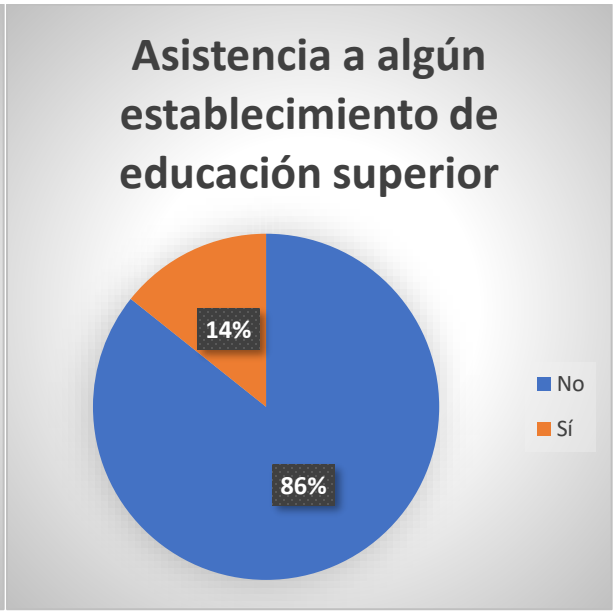


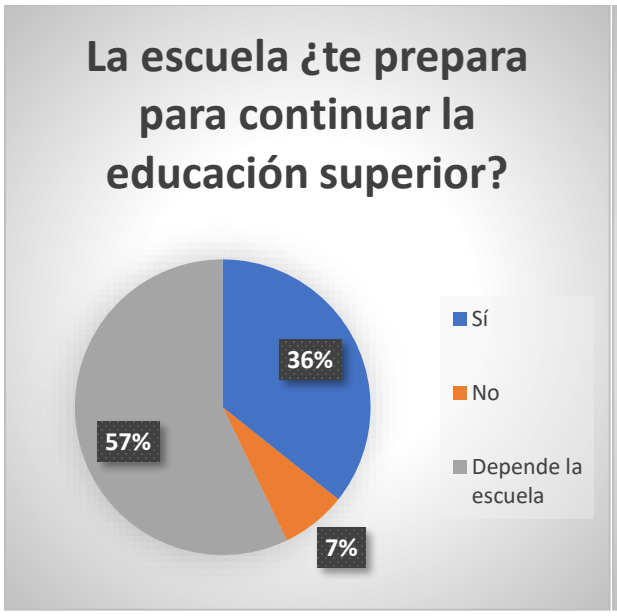
Carreras mencionadas

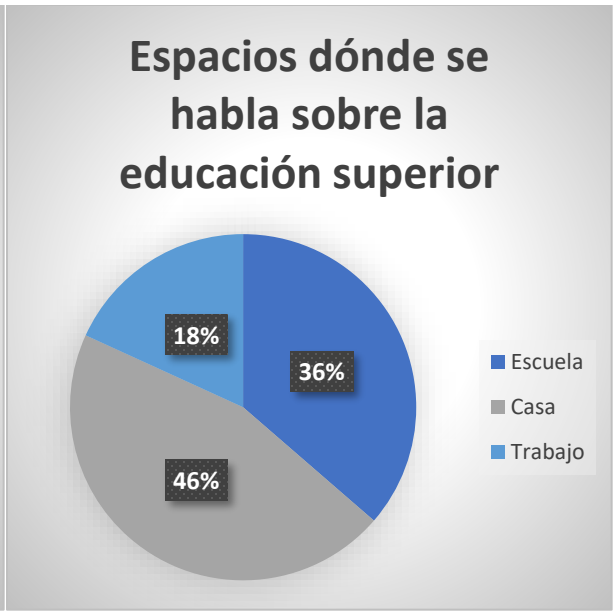
Enfermería
Producción musical
Auxiliar de farmacia
Profesorado de historia
Ciberseguridad

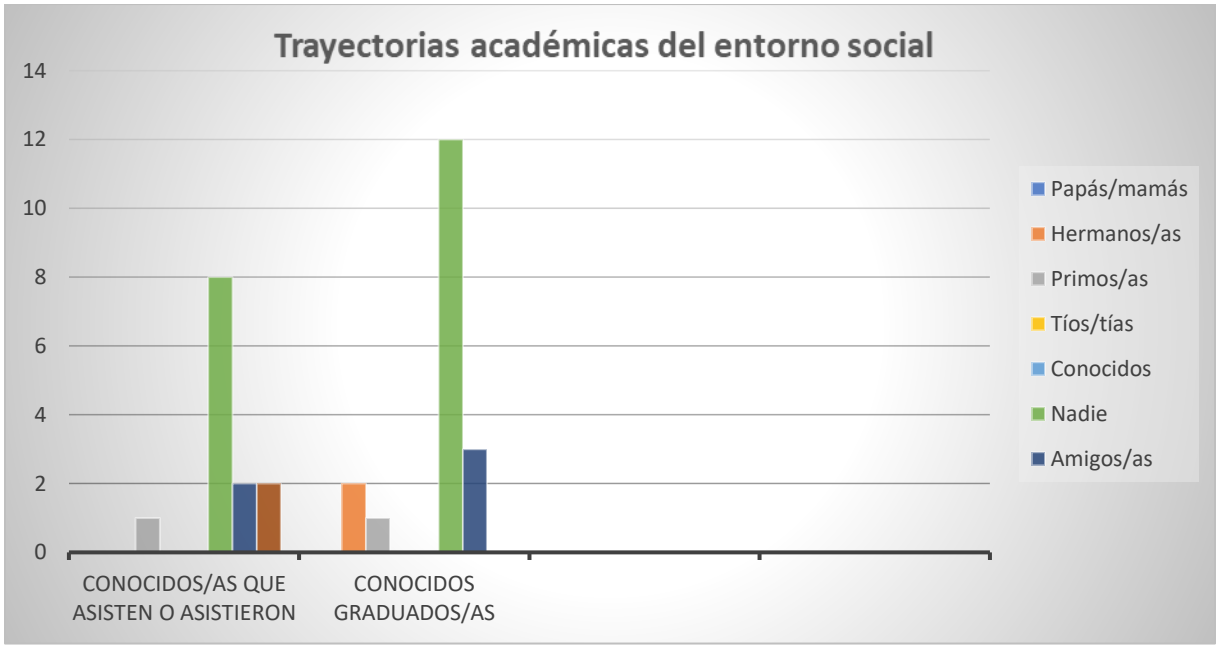
Maestra jardinera

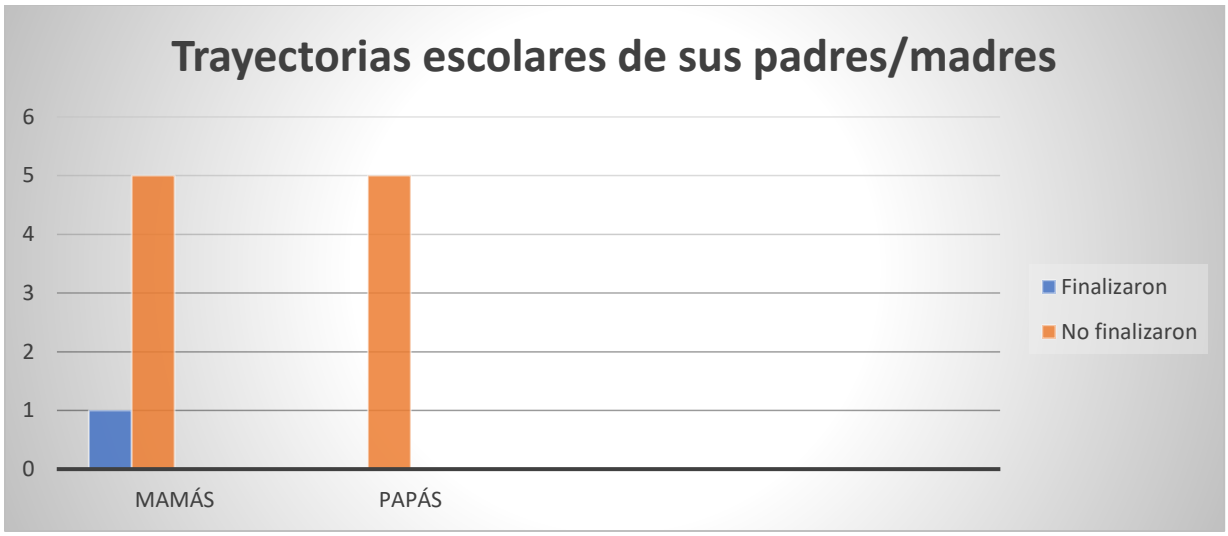





La escuela ¿te prepara para continuar la educación superior?
36%
57%
7%
Sí
No
Depende la escuela


Espacios dónde se habla sobre la educación superior
18%
36%
46%
Escuela
Casa
Trabajo


Trayectorias académicas del entorno social
14
12
10
8
6
4
2
0
CONOCIDOS/AS QUE ASISTEN O ASISTIERON
CONOCIDOS GRADUADOS/AS
Papás/mamás
Hermanos/as
Primos/as
Tíos/tías
Conocidos
Nadie
Amigos/as


Trayectorias escolares de sus padres/madres
6
5
4
3
2
1
0
MAMÁS
PAPÁS
Finalizaron
No finalizaron

Capítulo 8: análisis del trabajo de campo

a. Eje 1: variables institucionales: las escuelas

En este eje se presenta a las escuelas en relación a su infraestructura y mobiliario, tipo de gestión, orientaciones, matrícula, inserción barrial y dinámicas escolares propias. Luego, se mencionan los motivos de elección de cada comunidad estudiantil respecto a su establecimiento y los motivos de deserción y re-vinculación de los/as del Plan Fines con el nivel secundario.

Las variables institucionales y escolares son concebidas como condicionantes en la producción de las RS porque aportan una dinámica y lógica escolar propia de cada escuela, así como una imagen identitaria particular desde las cuales actúan las comunidades estudiantiles (Cervini, 2002).

Las fuentes de los datos han sido la observación participante y las entrevistas con cada equipo directivo de los establecimientos y las referentes de ambas comisiones del Plan Fines.

a.1. Escuela N°58

La escuela secundaria N°58 de Quilmes se encuentra ubicada en la calle Marinero López y la ribera de Quilmes. La misma es de gestión pública y cuenta con el ciclo básico en el turno mañana y ciclo superior orientado en Bachiller en Comunicación en el turno tarde. El establecimiento funciona como secundaria desde el 2017 y allí trabajan aproximadamente 47 personas entre docentes y equipo directivo, auxiliares y equipo de orientación especial. Debido a que tiene desfavorabilidad rango N°1, ligado a la falta de transporte público para su acceso en un barrio periférico, cuenta con un sistema de desayuno y merienda reforzado.

La escuela tiene una infraestructura reducida, cuenta con dos aulas, una cocina, sanitarios compartidos por estudiantes y docentes, la sala de dirección y una biblioteca usada como sala de docentes y de equipo de orientación especial. Además, cuenta con un aula container externa ubicada en el único patio al aire libre que comparte con la primaria. Esta última es la única que posee aire acondicionado, el resto de las aulas y

salas cuentan con estufas y ventiladores. Las mesas, sillas y paredes se encuentran en buen estado. Por último, cuenta con servicio de wifi y dispone de notebooks y proyectores.

La escuela tiene matriculados/as a 181 estudiantes que provienen exclusivamente del barrio la ribera de Quilmes, el cual posee condiciones desfavorables como inundaciones, falta de pavimento y contaminación. Es por ello que, entre las poblaciones con las que se trabajó en este estudio, se considera que es la que posee menos recursos económicos y simbólicos y es la más vulnerada socialmente. Los/as estudiantes provienen de la escuela primaria que está ubicada a lado dado a que es la única oferta que tiene el barrio. Por lo tanto, las trayectorias escolares en su mayoría son lineales respecto a los establecimientos. Sin embargo, el equipo directivo ha manifestado que algunas de las problemáticas que tiene la escuela es la sobreedad, la deserción escolar, ausentismo y la repitencia de años. Finalmente, según el equipo directivo, las familias tienen un bajo grado de sentido de pertenencia dado a que por diferentes cuestiones no participan de las reuniones anuales, actos escolares o cuando se los convoca a reuniones personales, a excepción de familias emblemáticas numerosas que han mandado durante años a muchos/as sus hijos/as a la escuela.

a.2. Instituto Fray Mamerto Esquiú

El instituto Fray Mamerto Esquiú es de gestión privada, de carácter laico y en ambos turnos funcionan el ciclo básico y superior. En el turno mañana se dicta la orientación en Economía y Administración y el turno tarde en Ciencias sociales. Fue creada en 1977 y se ubica en la calle 893 y Av. Ferrocarril Provincial en San Francisco Solano, partido de Quilmes. Allí trabajan aproximadamente 70 personas entre docentes y equipo directivo, auxiliares y equipo de orientación especial.

El edificio ocupa una manzana y cuenta con un patio externo y otro interno, un escenario en la planta baja, una sala de dirección y otra para la secretaría, cocina, sala de docentes con sus propios sanitarios y ocho aulas ubicadas entre los tres pisos, un buffet y sanitarios para estudiantes. En su entrada hay una recepción con cámaras y seguridad

privada. Además, dispone de wifi, cuatro LCD y notebooks. No cuenta con comedor debido a su gestión privada.

Posee una matrícula de 560 estudiantes que provienen del barrio cercano al centro comercial de San Francisco Solano. La mayoría cuentan con trayectorias escolares lineales ya que suelen provenir de la escuela primaria de la misma institución y el equipo directivo afirma que no hay problemáticas de repitencia ni sobreedad. También sostiene que hay mucho sentido de pertenencia por parte de los familiares dado a que participan de las reuniones, actos escolares, muestras y reuniones personales a las que son convocadas. Por último, la escuela cuenta con talleres extracurriculares que son opcionales como el idioma inglés, alemán y el Taller de Radio.

a.3. Técnica N°6

La escuela Técnica N°6 es de gestión pública y está ubicada sobre Felipe Amoedo y Av. Calchaquí en Quilmes Oeste, fue construida en la década del 60 y cuenta con los turnos mañana, tarde y noche en los que se dictan las orientaciones de Electromecánica y Maestro Mayor de Obra. Allí trabajan aproximadamente 100 docentes y están matriculados/as 1500 estudiantes.

El eidificio ocupa una manzana y cuenta con un patio externo, parque, estacionamiento y un guardia de seguridad. En su interior posee dos plantas en los que se distribuyen las catorce aulas teóricas, el aula de computacioón, el laboratorio y los 25 box que funcionan como aulas taller las cuales son de carpintería, electricidad, ajustes, cosntruccion, tornería, electromecanica, entre otas. Cuenta con una sala de dirección, tres secretarías, una sala de docentes y sanitarios discriminados para docentes y estudiantes. No posee comedor porque no tiene rango de desfavorabilidad pero, se ofrecen viandas reforzadas en el desayuno y merienda como en todas las escuelas de gestión pública.

El equipo directivo ha manifestado que si bien no existe la problemática de la repitencia y sobreedad en los turnos mañana y tarde, sí existe en el turno noche. Los/as estudiantes provienen de barrios de Quilmes Oeste, Florencio Varela y Solano y tienen trayectorias escolares diferentes debido a que la secundaria no cuenta con escuela primaria. Muchos/as toman al menos un colectivo para acceder a la escuela, lo cual demuestra

que no son todos/as del barrio de la misma. Por último, según el directivo, no existe un gran sentido de pertenencia por la escuela por parte de las familias debido a que no suelen asistir a las reuniones o actoes escolares.

a.4. Escuela N° 51

La escuela N°51 está ubicada en la calle Beruti y Tschiffely, en Quilmes oeste. Fue conformada y separada de la primaria como secundaria en el 2016, es de gestión pública y cuenta con el ciclo básico en el turno mañana y ciclo superior en el turno tarde con la orientación en Bachiller en Ciencias Sociales. Allí hay matriculados/as 146 estudiantes y trabajan 43 personas entre docentes, equipo directivo, equipo de orientación especial -desde el 2021- y auxiliares.

El edificio de la escuela es reducido ya que cuenta con dos aulas en el primer piso y un aula en planta baja que pertenece a la escuela primaria. Además, tiene una sala de dirección, sanitarios compartidos entre docentes y estudiantes y un container en el pasillo el cual funciona como sala de preceptoría. La biblioteca está instalada en el pasillo en común que se comparte como patio interior. La puerta de entrada y el patio al aire libre pertenecen a la escuela primaria. No cuenta con comedor porque no posee desfavorabilidad, pero si posee un sistema de viandas como todas las escuelas públicas. Los/as estudiantes provienen en su mayoría del barrio de la escuela o de La Florida, un barrio cercano ubicado en San Francisco de Solano, y suelen acceder caminando y en pocos casos mediante un medio de transporte público. Se trata de un barrio vulnerado socialmente y por eso comparte las problemáticas similares con el barrio de la escuela N°58.

El equipo directivo afirma que en la escuela existe la problemática de la repitencia y la sobreedad. Por otro lado, la mayoría de ellos/as mantienen una trayectoria escolar lineal hasta tercer año ya que provienen de la escuela primaria que queda al lado, sin embargo, el ciclo superior se cursa obligatoriamente en el turno tarde por motivos de infraestructura (falta de aulas y mobiliario) y por eso muchos/as priorizan mantener el turno y cambiar de escuela. Por ende, las trayectorias de los/as estudiantes de este último ciclo son variadas dado a que provienen de diferentes escuelas. Según el equipo directivo, las

familias tienen un alto sentido de pertenencia y compromiso para con la escuela dado a que participan de las instancias a las que son convocadas.

a.5. Comisiones del Plan Fines

Las comisiones de 3er año del Plan Fines con las que se trabajó se dictan en la Escuela Popular de arte y oficios “Solano Vive” ubicada en la calle 827 y San Martín, en San Francisco Solano y en la Capilla “Nuestra señora de Luján” en el barrio la ribera de Bernal ubicada en la calle Tomas Espora y la ribera. Ambos espacios son destinados como sedes de Fines, entre otras funciones sociales. El Plan Fines no cuenta con comedor ni sistema de viandas y tampoco con equipo de orientación escolar. A pesar que no existe ninguna articulación oficial entre el Plan y la educación superior, el equipo docente se muestra comprometido con esta política pública de culminación del nivel y orientan a la comunidad estudiantil en la inscripción a carreras e institutos.

El sentido de pertenencia de los/as que asisten en ambas comisiones es alto dado a que las comunidades estudiantiles declaran que se enorgullecen de que en su barrio exista un espacio para que puedan finalizar sus trayectorias escolares. Como suele ocurrir en el marco del Plan Fines las edades y trayectorias escolares de los/as estudiantes son muy variadas y heterogéneas.

a.6. Sede de la capilla “Nuestra Señora de Luján”, Bernal

La capilla Nuestra Señora de Luján fue creada en la década del 70 y recién en el 2007 a partir de donaciones de vecinos/as se reconstruyó su edificio con materiales y se creó el comedor. Además de las misas habituales, cuenta con talleres de costura, computación, catequesis y apoyo escolar para chicos y chicas. Funciona como sede de Fines desde el 2022 y el aula se desarrolla en el espacio destinado como comedor y apoyo escolar por lo tanto cuenta con mesas, sillas y pizarrón. A su alrededor hay una cocina, utensilios varios e imágenes eclesiásticas y otras escolares.

a.7. Sede Escuela Popular de arte y oficios “Solano Vive”, Solano

La escuela fue creada en 1997 como organización de desocupados/as frente a los procesos de privatización del menemismo. Luego, en el 2003, en el marco del Plan de

Viviendas del Kirchnerismo se inauguró como escuela capacitadora de cursos de oficio, de obras y construcción, electricidad, así como textil y computación. Luego, en el 2008 incorporaron el Programa del Plan Fines y la escuela primaria de adultos que funciona como subsede de la escuela N°53 de Solano.

a.1.1 Motivos de elección de escuelas

La comunidad estudiantil del Esquiú ha mencionado que sus progenitores *"los mandan allí porque es una buena escuela*" o por el "*prestigio"* que tiene y en algunos casos han mencionado que fue por elección personal frente a la orientación en economía y administración. Además, entre estos/as estudiantes prevalecen discursos con connotación negativa respecto a la educación pública tales como:

"En la escuela pública nunca hay clases" Estudiante del Instituto.

"Esta escuela es re exigente, todos saben que es buena" Estudiante del Instituto.

"En escuela privada siempre es mejor porque se aprende más" Estudiante del Instituto.

Por ende, aunque no fue mencionada explícitamente, la gestión privada demuestra ser un condicionante en la elección del establecimiento.

Por su parte, los/as adultos/as del Plan Fines acceden a las sedes de sus barrios por su cercanía geográfica y porque tienen la posibilidad de culminar sus estudios en el marco de un marco legal que garantiza a la educación media como derecho. La comunidad estudiantil de la Técnica ha manifestado que no vive en el barrio que se ubica la escuela, por lo tanto, acceden en al menos un medio de transporte público para garantizar un título técnico secundario. Los motivos de elección fueron por la formación técnica y para continuar con la herencia familiar ya que cuentan con padres o abuelos egresados de la técnica. En algunos casos han manifestado que *"los mandaron obligados"* y en otros casos por elección personal. Por su parte, la comunidad estudiantil de la N°58 y N°51 afirman que el motivo de elección es por la cercanía geográfica ya que queda en su propio barrio y acceden al único turno ofrecido. Resulta pertinente aclarar que los/as de la N°58 la tienen como única opción debido a que no hay otra escuela secundaria en sus barrios. En cambio, en el barrio de la N°51 hay otras opciones, pero el motivo más

repetido entre las elecciones es por el turno que ofrece y no así por el prestigio de la escuela o su orientación.

Frente a esto se observan motivos diversos en la elección de los establecimientos escolares y salvo en la Técnica y en la orientación en Economía y Administración del Instituto, la orientación de la escuela no resulta ser un factor condicionante, como sí lo es el prestigio, el turno, la gestión y por sobre la cercanía geográfica respecto de sus casas.

a.1.2. Deserción del sistema escolar en estudiantes del Plan Fines

Respecto a las deserciones del nivel secundario, aunque los motivos devienen de factores sociales, los/as estudiantes tienden a auto responsabilizarse por sus deserciones y bajo la categoría *de "abandonos voluntarios",* quedan invisibilizadas las expulsiones institucionales. Entre los motivos existen discursos donde prima la *"rebeldía",* o causas particulares como *"preferencias laborales o de formación familiar*", aún en estudiantes jóvenes que transitaron su escolaridad secundaria luego del 2006, cuando el nivel ya era legalmente un derecho y obligación. Estas respuestas esconden factores institucionales, falta de políticas públicas y distribución desigual de recursos.

a.1.3. Motivos de re-vinculación al nivel secundario de los/as estudiantes del Plan Fines

Respecto a los motivos e intereses de culminar este nivel escolar son variados: algunos/as declaran que trabajan en cooperativas y les *"obligan"* a asistir, otros/as lo hacen por motivos personales o porque en sus trabajos se lo solicitan y otros/as pocos/as lo hacen para continuar los estudios en educación superior. La mayoría suele asistir a todas las clases, sin embargo, otros/as tienen mucha acumulación de faltas y entre la mayoría de los motivos prevalece el cuidado de hijos/as o asistencia al trabajo. Por último, la mayoría de ellos/as se han incorporado al Plan en este último año, otros/as pocos/as lo hicieron en segundo año y ninguno de los casos en cuestión lo ha hecho desde el primer año.

a.1.4. Semejanzas y diferencias

La escuela N°58 y N°51 son escuelas con una infraestructura, matrícula y equipo docente más reducido que el resto y esto genera una dinámica escolar a escala humana que posibilita al equipo directivo conocer las biografías familiares de cada estudiante y su involucración con los/as mismos/as de forma personalizada. La observación participante ha permitido los/as estudiantes pasean por los pasillos en el horario de clases, hay mayor distracción, hay tolerancia como llegadas fuera de horario, entrega de tareas fuera de término y mayor tiempo destinado en los procesos de enseñanza y aprendizaje como registro del pizarrón, elaboración de actividades, etc.

En cambio, la Técnica y el Instituto Esquiú son escuelas con una compleja infraestructura materializada en edificios que ocupan mitad de manzana y por eso cuentan con varias aulas y secciones de cada grado y eso hace que exista un mayor desconocimiento entre estudiantes y equipo docente y por ende mayor control en límites y permisos. Por ejemplo, se manejan con notificaciones de ausentismo y retraso, el uso de la media falta y el cambio de turno ante la repitencia. Además, se caracterizan por ser escuelas tradicionales de Quilmes, reconocidas por la sociedad a las que han asistido algunos/as progenitores/as o hermanos/as de las poblaciones escolares actuales y otras generaciones.

Los establecimientos del Plan Fines no son específicamente una escuela enseñanza media. Si embargo, la sede de Solano es una escuela de oficios y por eso cuenta con aulas con pupitres y pizarrón. En la sede de la ribera de Bernal, el espacio áulico se desarrolla en el comedor de la capilla la cual cuenta con tablones y pizarra. Por su parte, los límites y permisos como ausentismo o retraso son flexibles dado a que según ha manifestado las referentes de ambas sedes se tiene en cuenta que se trata de adultos/as con otras responsabilidades además de ser estudiantes.

En ambas sedes, la observación participante ha vislumbrado que existen lazos solidarios de compañerismo y de esta forma se crea un ambiente armonioso en que priman las charlas y el mate. Sin embargo, en la sede de Bernal se visualiza un grupo más sólido entre las compañeras dado a que la mayoría se conoce como vecinas previamente de

ser compañeras. En la sede de Solano algunos/as no se conocen entre sí y no establecen contacto. Por ende, desconocen los motivos por los que se ausentan sus compañeros/as o la vida íntima de los/as mismos/as. Lo mismo sucede con las escuelas N°51, N°58 y la Técnica, que, si bien se conocen como compañeros/as, no construyen relaciones de amistad por fuera de la escuela. Incluso, en el seno de la misma, sucede que el viaje de egresados/as o la concreción de la bandera o buzo de egresados no suelen materializarse por falta de consenso. De esta forma, los/as estudiantes forman un grupo, pero actúan de forma más autónoma. En cambio, en el Instituto se muestra un alto grado de funcionamiento como grupo debido a que logran consensuar negociaciones y establecen relaciones de amistad por fuera de la escuela.

Si bien excede a los objetivos de esta investigación, la observación participante ha demostrado que no todos/as los y las estudiantes poseen la misma caja de herramientas al momento de producir tareas, leer y escribir y comprender textos. Entre las comunidades del Instituto y la Técnica se perciben mayor facilidad en la compresión lectora y de escritura y manejo de herramientas y estrategias de estudio que en el resto de las escuelas. Es decir, se visualiza que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan de forma más sistemática y a un mayor ritmo que en resto de las escuelas. Por ejemplo, entre las comunidades de la N°51 y N°58 se usa mayor tiempo para explicar, tomar registro del pizarrón y realizar las actividades. Además, en varias ocasiones han tenido dudas sobre lo preguntado en las entrevistas de este trabajo en cuestión o en las consignas presentadas por los/as docentes. Por su parte, la mayoría de la comunidad del Plan Fines crea discursos en torno a la dificultad que existe en estudiar, trabajar y mantener una familia.

Finalmente, otra semejanza es que todos los establecimientos imparten educación secundaria de forma formal. El Plan Fines brinda la modalidad de adultos/as y el resto se trata de escuelas medias. La escuela N°51, N°58, la Técnica N°6 y el Plan Fines son de gestión pública, mientras que el Instituto Esquiú es de privada. Por último, la N°58 posee rango de desfavorabilidad 1 motivo por el cual cuenta con comedor, el resto de las escuelas públicas con un sistema de viandas a excepción del Plan Fines.

a.1.5. Reflexiones finales

En el capítulo presente se concluye que, si bien estas comunidades estudiantiles están finalizando el nivel secundario desde el sistema formal de educación, lo hacen desde establecimientos y dinámicas escolares diferentes. Los barrios de los que provienen los/as estudiantes, los motivos de elección de los establecimientos, las cajas de herramientas con las que operan para transitar el nivel educativo, así como el tamaño de la matricula e infraestructura de las escuelas son diversos. Finalmente, teniendo en cuenta estas variables institucionales y escolares de cada establecimiento se analizará en el siguiente apartado las variables subjetivas y familiares específicas de las poblaciones estudiantiles del último año de cada escuela.

b. Eje 2: variables subjetivas y sociales: las poblaciones estudiantiles

En este eje se presentan las variables subjetivas como el rango etario e inserción laboral de las poblaciones estudiantiles y variables familiares y sociales como la pertenencia de clase social, la composición de su hogar, las trayectorias escolares familiares y los vínculos con posibles referentes institucionales de educación superior en el seno de su entorno social. Estos factores funcionan para contextualizar a cada una de las poblaciones estudiantiles. Con la finalidad de producir una lectura integral se describen las variables de cada población estudiantil y luego se las analiza y compara de forma transversal.

b.1 Variables subjetivas, familiares y sociales

b.1.1 Escuela N°58

En esta escuela se han entrevistado a 10 estudiantes de 6to año que tienen entre 17 y 20 años de edad y cursan la orientación en Comunicación. El 37% ha declarado que vive en familias monoparentales las cuales se componen por una madre como jefa de hogar y sus hijos/as. Un 25% vive en concubinato, el 13% en hogares con familias de composición nuclear, es decir junto a sus padres y hermanos/as. Una similitud que comparte esta comunidad es que sus progenitores/as tienen como nivel máximo de escolaridad alcanzado el primario y en algunos casos han transitado, sin finalizar, el nivel secundario. En su mayoría, no tienen contacto en su entorno social con personas que

cursen, hayan cursado o sean graduados/as en educación superior. Por su parte, el 13% de la comunidad estudiantil tiene trabajo de forma informal.

b.1.2. Escuela N°51

Se han entrevistado a 16 estudiantes de 6to año cuyas edades rondan entre los 16 y 19 años. El 42% ha declarado que viven en hogares con familias de composición monoparental, siendo la madre como jefa de hogar. Un 25% comparte la vivienda con otros integrantes de la familia como abuelos/as, cuñados/as y sobrinos/as y otro 25% vive en familias ensambladas. Respecto a sus progenitores, sus madres en su mayoría no han finalizado el nivel secundario, pero si la mayoría de sus padres. Esta comunidad estudiantil cuenta con pocos conocidos/as que se hayan egresado o cursado en educación superior en el marco de su entorno social.

El 83% de los entrevistados/as no trabaja y el 17% posee un trabajo informal o esporádico.

b.1.3 Técnica N°6

Se ha entrevistado a 15 estudiantes entre 18 y 19 años del 7mo año de la orientación Maestro Mayor de Obra. El 82% vive en familias de composición nuclear y el 18% en monoparentales, teniendo a su madre como jefa de familia. Sus progenitores, en su mayoría, no han completado el nivel secundario y tampoco cuentan con conocidos/as graduados/as en educación superior, pero sí se relacionan con personas de su misma generación que actualmente cursan dicho nivel.

El 60% de la población estudiantil no trabaja, el 30% manifiesta tener un trabajo informal y el 10% solo en algunas ocasiones.

b.1.4. Instituto Fray Mamerto Esquiú

Se han entrevistado a 32 estudiantes de 6to año en total, 24 estudiantes de la orientación en Economía y Administración que cursan en el turno mañana y 8 estudiantes en el turno tarde en la modalidad en Ciencias Sociales. Los análisis se han discriminado por orientación para visualizar diferencias y semejanzas entre ambas. Sus edades rondan

entre los 17 y 18 años. En ambas orientaciones han manifestado que en su mayoría viven en familias de composición nuclear.

Entre la comunidad del turno tarde existe mayor cantidad de madres que han finalizado el nivel secundario que de padres, algunas lo han hecho siendo adultas. En ambas orientaciones, la mayoría de padres no han finalizado el nivel secundario.

Otra similitud es que, en ambos turnos, demuestran tener algunos conocidos/as de su misma generación como primos/as y hermanos/as que cursan actualmente o han cursado en el nivel superior, pero se relacionan con menor cantidad de egresados/as en dicho nivel.

El 19% de la población estudiantil de la orientación en economía y el 11% en ciencias sociales cuenta con trabajo informal.

b.1.5. Comisiones del Plan Fines

b.1.6. Comisión de la Sede de la Capilla Nuestra Señora de Luján

Se entrevistaron a las cinco estudiantes del 3er año que tienen entre 20 y 45 años de edad y viven en el barrio la ribera de Bernal. Todas ellas cuentan con trabajo informal y son el sostén económico principal de su hogar dado a que la mayoría son jefas de familias de composición nuclear, a excepción de una estudiante de 20 años que vive con su madre. Respecto a sus progenitores/as no han culminado sus estudios primarios. Las estudiantes han declarado que tampoco tienen en su entorno social conocidos/as que cursen o se hayan graduado en educación superior. Esto demuestra que serán la primera generación en paralelo a sus hijos/as en culminar los estudios secundarios en la familia y en ingresar a la educación superior, según han manifestado.

b.1.7. Comisión de la sede de la Escuela Popular de oficios y artes

Se han entrevistado a 12 estudiantes de 3er año que rondan entre los 20 y 45 años de edad y viven en su mayoría en familias de composición nuclear. Sin embargo, un 38% ha manifestado que convive con otros parientes, en familias de composición más amplia. El 91% trabaja de forma informal ya que es el sostén económico de su familia. Respecto

a sus progenitores/as, solo una persona manifestó que su madre culminó sus estudios secundarios, el resto ha declarado que ni sus madres ni padres lo han finalizado. Además, en su mayoría no cuentan en su entorno social con conocidos/as que cursen o se hayan graduado en educación superior.

b.2. Las familias

En su mayoría, las poblaciones estudiantiles declaran vivir en hogares de familias con composición nuclear a excepción de las escuelas N°51 y N°58 que priman las familias monoparentales con las madres como jefas de familia. El hogar junto a la institución de familia son espacios influyentes en la producción de RS. Allí se desarrolla la socialización primaria en la cual las personas se convierten en miembros de una sociedad a través del aprendizaje de roles, creencias, valores y normas sociales. Los/as progenitores/as son agentes socializadores que reproducen su rol de padres y madres a partir de sus propias experiencias de socialización y enmarcadas en la cultura en la que conviven. Además, los recursos de la familia en término de calidad de interacciones, la estabilidad y clima emocional y el apoyo y contención son factores que condicionan a los actores sociales (Berger y Luckman, 1968). Las personas tienen sus primeras experiencias en el mundo social desde la institución familiar desde la cual aprenden desde una perspectiva particular a percibir, sentir y pensar en el mundo. Luego, participan de otros espacios sociales como la escuela en la cual construyen RS y percepciones que los llevan a diferenciarse e identificarse con los otros. A través de los procesos de interacción, las personas se construyen a sí mismos, a las otredades y al mundo social (Aseison y otros, 2008).

b.3. Trayectorias escolares familiares y referentes institucionales

A su vez, respecto a los padres y madres de las poblaciones estudiantiles entrevistadas se visualiza un alto porcentaje de finalización de estudios primarios, pero no así del nivel secundario, o en su defecto lo han realizado de adulto/a. La mayoría posee al menos uno de sus progenitores/as que no han culminado el nivel de estudio que los/as estudiantes están cursando en este momento. Esto demuestra la ausencia de

progenitores/as que sean universitarios o hayan transitado por el nivel de educación superior.

Desde la misma línea, tampoco se relacionan en entornos sociales en los que predominen graduados/as del nivel superior. Únicamente la población de la Técnica y la del Instituto manifiesta conocer algunas personas que actualmente cursan o han cursado alguna vez en educación superior. Esas personas suelen ser amigos/as, primos/as o hermanos/as que pertenecen a la misma generación de ellos/as mismos/a.

No obstante, a partir de la observación participante se ha vislumbrado que la mayoría de los/as referentes institucionales en relación a la educación superior son los/as docentes que destinan algunas clases para motivar y dar conocer ofertas académicas, universidades e institutos cercanos. Algunas voces de estudiantes lo manifiestan:

"El profe de historia trajo folletos de la UNAJ y entramos a la web de la UNQ" Estudiante de la 58.

"A veces los profes nos cuentan dónde estudiaron y nos dicen que tenemos que estudiar" Estudiante del Instituto Esquiú.

"La profe de matemáticas nos dice que estudiemos para poder tener una vida mejor" Estudiante de la Técnica.

De esta forma, muchos/as estudiantes saldan dudas y consultas en el marco escolar, ante la ausencia de otros referentes en su entorno familiar y social. No obstante, estas cuestiones están invisibilizadas entre ellos/as. Es decir, las dudas e incertidumbres que sienten no lo explican con la falta de referentes institucionales. Por ejemplo, algunas manifestaciones fueron:

"Re bien que el profe nos diga todo esto para poder anotarnos y estudiar sino no sabría por dónde empezar" Estudiante de la N°51.

"Yo quiero estudiar algo para tener más plata el día de mañana, pero no me tengo idea por dónde empezar" Estudiante de la N°58.

Aquí opera la lógica mitificada de la meritocracia la cual invisibiliza la carencia de recursos como referentes institucionales y explica las causas y consecuencias desde las posesiones de dones naturales, inteligencias innatas que "*no poseen*" estos/as estudiantes dado que no pueden apropiarse o familiarizarse en una primera instancia respecto a lo académico.

Los/as referentes institucionales se transforman como tales a partir de las orientaciones y consejos que pueden brindar a través de relatos sobre experiencias propias respecto al tránsito (ya sea positivo o negativo) por la educación superior. Es decir, funcionan como creadores de un ambiente familiarizado logrado por la filiación institucional y académica que contribuye a crear una imagen concreta sobre el objeto en cuestión.

A pesar de que las únicas referencias institucionales son los/as docentes, la mayoría de estas poblaciones estudiantiles han manifestado que el ingreso a la educación superior es un tema de diálogo recurrente en el seno de sus hogares junto a sus familias. Sin embargo, en algunos casos son los/as estudiantes que plantean la idea de continuar sus estudios y de allí emerge el apoyo y no al revés según han declarado. Es decir, manifiestan que *"no se sienten obligados/as o presionados/as"* a ingresar a la educación superior, sino que es deseo propio de ellos/as continuar estudiando y se siente apoyados por sus familias. Sólo en algunos casos los/as del Instituto y la Técnica han mencionado que *"sienten una imposición"* por parte de sus padres/madres respecto a estudiar una carrera para tener un mejor futuro. Y en algunos casos han declarado que sus padres/madres piensan que ellos/as "*no tuvieron la posibilidad",* pero que sus hijos/as sí la tendrán y por eso se dialoga sobre qué opciones estudiar.

b.4. Pertenencia de clase social

Las escuelas N°51, N°58 y las sedes del Plan Fines están ubicadas en barrios que son vulnerados y precarizados y no tienen acceso a muchos servicios básicos o entre sus vecinos y vecinas hay desempleo, trabajo informal o explotación laboral. Por su parte la Técnica N°6 está ubicada en un barrio en el que prima la clase media y el Instituto se ubica cerca del centro comercial de Solano. Si bien no se ha indagado el nivel de ingresos económicos de cada familia porque excede a los objetivos del trabajo, se visualiza a

partir de la observación participante y las entrevistas realizadas al equipo directivo que los/as estudiantes del Plan Fines, la escuela N°58 y la N°51 pertenecen a una clase social de bajos recursos económicos y las poblaciones de la Técnica e instituto pertenecen a una clase social media-baja. En el caso de este último establecimiento se supone que pueden costear una cuota mensual, el uniforme y matrícula anual debido a que ninguno/a posee una beca y los de la Técnica porque el equipo de conducción ha manifestado que hay ingresos económicos de al menos dos personas por hogar.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC)[10] define a los sectores populares como aquellos que residen en hogares en los que no cuentan con todos los servicios públicos básicos (agua potable, gas de red, desagüe cloacal, cercanía de escuelas, hospitales, comisarias, pavimentación, agua, barrido y limpieza) y poseen jefes o jefas de familia con nivel educativo de nivel secundario completo o menor. Por su parte, los/as jóvenes de sectores medios son caracterizados por tener padres y madres cuyo nivel máximo alcanzado es el terciario o universitario incompleto y poseen todos los servicios básicos en sus hogares. Frente a estas disparidades de capitales, desde el Estado y en concordancia con la Ley N°26.206 que establece la obligatoriedad en la escolarización de las niñas, niños y adolescentes hasta los 18 años de edad, existe un programa nacional de becas denominado PROGESAR para que los y las estudiantes de nivel socioeconómico limitado puedan continuar sus estudios en el nivel primario, secundario y luego ingresar y permanecer en el nivel superior. Se trata de una política estatal que busca equiparar desde la esfera económica[11]. Los/as estudiantes entrevistados/as de las escuelas de gestión pública han declarado que cuentan con esa beca y que la destinan en algunos casos para solventar gastos propios y otros directamente destinan el 100% como ayuda familiar, como han manifestado en la N°58 y entre los/as estudiantes del Plan Fines que son jefes y jefas de sus propias familias. Sumado a esto, también estudiantes los/adultos y la mayoría de progenitores de ambas escuelas percibe la Asignación Universal por Hijo/a (AUH). Por su parte, en la Técnica lo

[10] https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-31-60
[11] https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-46

percibe el 50% de los/as estudiantes en cuestión y ninguno/a de los del Instituto según ha declarado su directivo.

Los ingresos económicos en el hogar y la calidad en la escolarización se relacionan entre sí porque muchas veces los/as adolescentes se ven obligados a abandonar los estudios secundarios para insertarse en el mercado laboral informal y así colaborar con un salario más en el hogar (Corica y Miranda, 2019). En estos casos las comunidades estudiantiles han demostrado que si bien en todas las escuelas existe un pequeño porcentaje que cuenta con trabajo de carácter informal ya sea de forma esporádica a contra turno o los fines de semana esto no genera deserción o abandono de sus estudios secundarios. Es decir, un bajo porcentaje de estas poblaciones no son clasificadas como 100% estudiantes, sino que también están insertados en el mercado laboral y generan sus propios ingresos, lo cual implica inversión de tiempo físico y energía en dicha actividad. Entonces en ninguno de los casos, a excepción del Plan Fines, más de la mitad de las comunidades entrevistadas trabajan y los/as que lo hacen no les ocupa mayor tiempo del que asisten a la escuela. No obstante, resulta pertinente aclarar que la matrícula real en el Plan Fines y en la escuela N°58 es mayor que la cantidad de estudiantes que accede a clases y ese ausentismo se debe a que destinan su mayor parte del tiempo en el campo laboral, dejando a un lado los estudios secundarios. Estos/as estudiantes no han sido entrevistados/as dado a que no asisten a la escuela. Respecto a la población estudiantil del Plan Fines manifiesta que trabaja, pero no todos/as lo hacen de forma formal. Muchos/as cuentan con trabajo esporádico y han manifestado que no poseen aguinaldo, vacaciones pagas u obras sociales. Por otro lado, otros/as trabajan en oficios para los cuales se han capacitado en espacios que no requerían la finalización de estudios secundarios.

b.5. Rango etario

Las trayectorias familiares, la existencia de referentes institucionales y el grado de inserción en el mercado laboral de las poblaciones estudiantiles son factores que pueden condicionar las formaciones de las RS porque posiciona a los actores en estructuras sociales y económicas desde las cuales actúan, piensan y sienten. Además de estos factores, el rango etario y el género son dos variables pertinentes a la hora de construir

RS. Sin embargo, en esta investigación en particular el género como variable no se ha demostrado como influyente ni condicionante en los resultados. En todas las poblaciones con las que se trabajó, los/as estudiantes se auto perciben como hombres y mujeres cisgénero. La única diferencia radica en que los auto percibidos como hombres, en todas las escuelas, han demostrado que poseen mayor cantidad de horas en el trabajo informal que las auto percibidas mujeres. Esto es coherente según el informe de Siteal (2018) el cual afirma que los/as adolescentes y jóvenes que estudian en el secundario y son económicamente activos en el porcentil inferior representan el 3,4 %de varones y 1,2% de mujeres[12]. A excepción de estos datos, no se evidencia diferencias o condicionantes en la producción de las RS sobre educación superior y proyectos post secundaria. Por lo tanto, la variable del género, si bien fue analizada, no se ha manifestado como influyente en este trabajo en cuestión.

El rango etario fue una variable que se mostró como condicionante en la producción de las RS. Las comunidades estudiantiles de las escuelas con las que se trabajó (a excepción de Fines) forman parte de una generación que va desde los 17 hasta los 20 años de edad aproximadamente. Carlos Feixa (1999) propone una perspectiva sociocultural de los estudios sobre juventudes en función de las particularidades que comprenden las expresiones sobre lo juvenil en cada cultura. Por ejemplo, las prácticas generacionales compartidas, identificaciones, expresiones, códigos culturales y formas en que producen, reproducen y circulan en los ámbitos de socialización juvenil. Los/as jóvenes comparten puntos de encuentro generacional a nivel global, en tanto son generaciones que atraviesan mismos climas epocales y contextos mundiales de producción y distribución de los bienes culturales y económicos, pero están afectado por los ámbitos locales y características y dinámicas específicas de los micro grupos. En las escuelas, los/as jóvenes se construyen como sujetos institucionalizados y aunque asistan a diferentes establecimientos, comparten la pertenecía a las culturas juveniles en el conurbano bonaerense y la socialización que de ella emerge. Además, los/as jóvenes que están en pleno proceso de consolidación de su identidad, reestructuran las RS vinculadas con el proyecto a futuro que implica la inserción social ya sea mediante los

[12] https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores

estudios superiores o lo laboral (Biolatto Boccardo,Lesquiuta, 2010). Ahora bien, la comunidad estudiantil del Plan Fines es heterogénea en múltiples variables y una de ellas es el rango etario que va desde los 20 hasta los 50 años de edad aproximadamente en estos casos concretos. Algunas diferencias visualizadas en los resultados de las entrevistas demuestran que estas poblaciones estudiantiles, al haber sido excluidas del sistema escolar, tienen una mirada diferente sobre la educación secundaria y sobre la función de la educación superior. Ambas serán demostradas y analizadas en el próximo eje.

b.6. Reflexiones finales

En este capítulo se concluye que las comunidades estudiantiles pueden ser agrupadas en dos clases sociales y en coherencia a esta diferencia en torno a los capitales económicos, se visualizan diferentes trayectorias escolares entre sus progenitores y en el entorno social con el que se vinculan. En todos los casos son los/as docentes que cumplen el rol de referentes institucionales generando una familiarización respecto a la educación superior. Entonces, las comunidades de la Técnica y el Esquiú se asemejan en variables subjetivas, familiares, sociales y también institucionales, como se ha demostrado en el anterior eje y por otro lado lo hacen las comunidades de las escuelas N°51, N°58 y los del Plan Fines. Por último, algo que nuclea a todas las, a excepción de Fines, es el grado bajo de inserción laboral juvenil que posibilita que el trabajo informal sea un complemento junto a la escolarización y no una actividad excluyente.

A continuación, ya presentadas las variables institucionales, subjetivas y familiares, se analizarán las RS sobre la educación superior.

c. Eje 3: RS sobre la educación secundaria y superior

En este eje se presenta las voces del equipo directivo respecto a las trayectorias postsecundarias de los/as egresados/as, se analiza el grado de articulación entre los niveles secundario y superior en cada escuela, se recuperan los espacios que propician el diálogo sobre la educación superior y se analizan las RS que construyen las comunidades estudiantiles sobre su propia escuela, sobre la educación secundaria y la educación superior.

c.1. Situación de los/as egresadas/os de cada escuela

El equipo directivo del Esquiú afirma que por cada ciclo lectivo se egresan 50 estudiantes aproximadamente y que la mayoría transitan un recorrido en educación superior, pero que la mitad es la que logra finalizar y graduarse. En la Técnica por cada ciclo lectivo se egresan aproximadamente entre 60 y 70 estudiantes, de los cuales la mitad suele ingresar en universidades según ha declarado el equipo directivo, pero no todos/as permanecen, la mayoria de veces, según han manifestado algunos/as estudiantes se debe a que su título de técnico los posibilita a insertarse laboralmente y por eso no requieren excluyentemente el títutlo universitario, y abandonan este último nivel. Por su parte, el equipo directivo de las N°51 y N°58 sostiene que se egresan aproximadamente 10 estudiantes por ciclo y afirman, en ambas escuelas, que si no hay un acompañamiento familiar es difícil que sus egresados/as realicen algún recorrido en educación superior debido a las necesidades económicas que tienen. Finalmente, en la comunidad de Fines las referentes piensan que un tercio del total son aquellos/as que acceden a la educación superior porque forma parte de su objetivo y es el motivo por el cual están finalizando el nivel secundario. Sin embargo, son pocos/as los/as que logran completarlo.

Además de la situación de cada escuela respecto a sus egresados/as, los equipos directivos de las escuelas de gestión pública afirman que hay varios casos en que los/as estudiantes no completan el nivel dado a que adeudan materias del último año y no se presentan, a diferencia de la escuela de gestión privada y la Técnica en las cuales los/as estudiantes suelen presentarse a las mesas de examen y culminar sus estudios en el mismo ciclo lectivo y de este modo logran obtener el título del nivel secundario de inmediato.

Las fuentes de los datos proporcionados por el equipo de conducción de cada establecimiento provienen de los relatos, comentarios y voces de los propios/as egresados/as o familiares o conocidos/as de los mismos/as. Es decir, ningún establecimiento cuenta con una base de datos que dé cuenta de las trayectorias reales post secundaria de sus egresados/as.

c.2. Articulación de la educación secundaria y superior

La articulación entre ambos niveles es una política de inclusión y se hace en función de los contenidos, competencias y prácticas pedagógicas e institucionales. Sin embargo, entre las escuelas con las que se trabajó, solo la N°51 cuenta con un docente de 6to que actúa como referente universitario desde el 2021 y genera espacios para brindar información sobre las opciones de carreras e institutos, acceder a universidades y propiciar charlas con la UNQ, UNAJ y UNDAV dado a que las mismas están ubicadas territorialmente cercanas a la escuela.

Por su parte, en la Técnica, a pesar que los/as estudiantes de 7mo año asisten a eventos, charlas y participan de proyectos ligados a la orientación, no hay vínculo específico con ninguna universidad ni instituto. El resto de las escuelas investigadas en este trabajo no cuenta con políticas de vinculación con la educación superior.

Entonces, los resultados demuestran un bajo grado de articulación entre ambos niveles en estas escuelas investigadas. La articulación entre ambos niveles como política es importante y surge de la idea de que existen conocimientos, metodologías, competencias y habilidades que son esperados en el nivel superior y que la escuela secundaria no logra desarrollarlos. Respecto a este último punto se indagó cómo concebían a su propia escuela y la educación secundaria en general y luego las diferencias con el nivel superior.

c.3. RS sobre su propia escuela y la educación secundaria

Si bien, el objetivo de analizar las RS sobre la propia escuela, escapa a este trabajo, se torna necesaria para luego comparar con las RS que construyen sobre el nivel superior. Frente a eso, las poblaciones estudiantiles del Instituto y la Técnica representan a la escuela y a la educación secundaria como paso previo a la educación superior. Se trata de una mirada más bien utilitarista e instrumental de la educación que se visualiza como un medio para un fin, que este caso es la preparatoria para el siguiente nivel. Esto lo han manifestado en declaraciones como:

"La escuela es necesaria para luego hacer una carrera en la universidad" Estudiante del Instituto.

"La escuela te prepara para seguir estudiando" Estudiante del instituto

"M*e mandan a la técnica para tener mayor oportunidad laboral y tener una base para la facultad"* Estudiante de la técnica.

Por su parte, la comunidad estudiantil del Plan Fines concibe a la escuela como un fin en sí misma y como espacio de desarrollo de ciudadanía y crecimiento personal dado a que manifiestan declaraciones como:

"*La escuela es necesaria para todo",* Estudiante de Fines, comisión Bernal.

"Vengo a la escuela para ser ejemplo de mis hijos" Estudiante de Fines, comisión Bernal.

"Terminar la escuela es una meta personal" Estudiante de Fines, comisión Solano.

Finalmente, la comunidad estudiantil de la N°58 y N°51 conciben a la escuela como espacio de protección y de obligación, pero no como base previa para continuar los estudios superiores dado a que manifiestan ideas como:

"Prefiero estar en la escuela antes que en mi casa" Estudiante de la N°51

"Mi vieja me obliga a venir" Estudiante de la N°58

"En la escuela por lo menos aprendo, sino me tengo que quedar cuidando a mis sobrinos" Estudiante de la N°58

Además, algunos/as de estos/as últimos/as estudiantes manifiestan que sus familiares quieren que sus hijos/as accedan a la escuela para que no pasen tiempo en el barrio, calle o en sus propias casas en las que no existe un cuidado de un adulto/a.

c.4. La secundaria como base para el superior: el rango etario como condicionante

Al indagar sobre el nivel secundario como base preparatoria para el superior, las poblaciones de Fines han contestado en su mayoría que *depende de cada escuela*, a diferencia del resto de las poblaciones que afirman que la escuela es necesaria para continuar estudiando. Otra diferencia se manifiesta en la producción de la RS sobre el potencial ingreso a la educación superior en la cual, las poblaciones de Fines remarcan

el concepto de *voluntad* como factor principal. Algunas de las respuestas frente a la pregunta *¿quiénes pueden ir a la universidad?* han sido *"quienes puedan"* o *"quienes se lo propongan"*. En cambio, el resto de las poblaciones juveniles enfatizan en su mayoría que pueden ingresar *"quienes quieran"* o "*tengan ganas*". Aquí se visualiza una diferencia en la RS sobre el potencial acceso a la educación superior. Los sectores jóvenes que no han sido excluidos del sistema escolar representan el ingreso al siguiente nivel como posibilidad de orden individual anclado en el deseo e interés, a diferencia de los/as adultos/as quienes fueron excluidos y lo anclan en términos de posibilidades que escapan a lo individual y tienen que ver más con factores sociales y económicos. Detrás de la frase *"el que pueda o se lo proponga"* manifiestan posibilidades económicas, combinación del trabajo y el estudio, la crianza de hijos/as, los quehaceres domésticos, tiempo físico de traslado, de cursada y de estudio y espacios para estudiar. Aquí operan y se visibilizan las diferencias mencionadas en el anterior eje respecto al rango etario.

c.5. Diferencias con las RS sobre educación superior

Una similitud entre todas las poblaciones, a excepción de Fines es que, al indagar sobre las diferencias entre la escuela secundaria y la educación superior, se demuestra una connotación positiva en la RS de la educación superior sobre el "*deseo y voluntad de elegir qué estudiar"* a diferencia de la connotación negativa respecto a "*tener que estudiar por obligación en la secundaria".* Algunas declaraciones han sido*:*

"La diferencia es que es la secundaria vas porque te obligan y en la universidad podés estudiar lo que quieras" Estudiante del Esquiú.

"Pienso que la universidad es más difícil, pero es mejor porque te especializas en lo que querés". Estudiante de la N°51

En cambio, entre la población de Fines circulan discursos como:

"Quiero terminar la escuela porque es una meta que tengo hace tiempo" Estudiante de la sede de Solano.

"Por suerte queda menos para terminar, cuesta mucho, pero es todo un logro para mí" Estudiante de la sede de Bernal.

Entonces, entre estas poblaciones existe una RS sobre la educación secundaria que no está ligada a la obligatoriedad, y, por ende, se visualiza una connotación más positiva.

Por otro lado, los/as estudiantes entrevistados/as de la N°51 y N°58 piensan que la educación secundaria es muy diferente a la universidad en sus contenidos, nivel de exigencia, ritmos de estudio, cantidad de materias y formas de aprender y evaluar según han manifestado. También consideran, en términos generales, que algunas escuelas son mejores que otras en relación a la formación integral y que eso tiene consecuencias diferentes para con el ingreso y permanencia en la educación superior. Muchos/as reconocen que la escuela a la que asisten no es la mejor y si bien reconocen que existen mejores opciones, el motivo de elección como ya se ha mencionado es la cercanía geográfica respecto al barrio en el que viven, quedando descartados motivos relacionados con el futuro acceso a la educación superior.

"Hay escuelas más exigentes como la que va mi primo, pero a mí me gusta esta" Estudiante de la N°51.

"Esta escuela esta piola, no iría a otra que te matan con la tarea" Estudiante de la N°58.

"Vengo a esta escuela solo porque queda cerca, antes iba a una re lejos y no me gustaba" Estudiante de la N°51.

c.6. Espacios de diálogo

El hogar como primer espacio y la escuela como segundo fueron los mencionados por todas las comunidades de estudiantes respecto a dónde escuchaban dialogar sobre la educación superior. En menor medida se mencionaron a los medios de comunicación, amigos/as, el ámbito laboral y redes sociales.

Como se ha mencionado, los espacios de socialización son relevantes para la construcción de RS y por ende influyen en las mismas.

c.7. Reflexiones finales

En este capítulo se visualiza que existe un bajo grado de articulación entre el nivel secundario y superior en las escuelas investigadas y en coherencia a esto, existe un bajo

nivel de egresados/as que ingresan, permanecen y se gradúan en educación superior según manifiesta el equipo directivo. A pesar que existe una correlación entre las RS sobre la educación secundaria y superior entre las comunidades de la Técnica y el Instituto dado a que representan a su escuela como base preparatoria y paso previo para la universidad, no existe esta misma correlación entre las otras comunidades. Los/as estudiantes del Plan Fines representan a la educación secundaria como herramienta y meta personal y final, no la vinculan con la posterior trayectoria en el nivel superior porque muchas veces no está en sus planes acceder a dicho nivel. Mientras que las comunidades de gestión pública representan a la escuela secundaria ligada a la obligación y (a excepción de la técnica) con la protección frente a las problemáticas familiares o barriales, tampoco la vinculan con la educación superior. Sin embargo, una semejanza es que las comunidades juveniles que no han sido excluidas del sistema formal manifiestan una RS con connotación negativa respecto a la educación secundaria ligada a *"estudiar por obligación"* y una RS positiva del nivel superior vinculada a *"la posibilidad de elección qué estudiar".*

Finalmente, a pesar que todas las comunidades representan diferente a la educación secundaria y superior en términos de exigencia institucional y académica, existe una diferencia en el que opera nuevamente el rango etario y la exclusión del sistema de educación que se vincula con el potencial acceso e ingreso al nivel. Mientras que las comunidades juveniles lo vinculan con deseos personales como *"tener ganas o querer",* las poblaciones de adultos/as lo ligan a la combinación de factores sociales y en sus discursos prevalece la *"voluntad y poder*".

d. Eje 4: proyectos postsecundarios

En este eje se presentan los proyectos post secundaria propios de las comunidades estudiantiles recuperando sus proyecciones a corto plazo y el grado de conocimiento que tienen sobre los requisitos de ingreso y ofertas académicas e institucionales y sobre las que han optado. También se recupera el grado de asistencia a alguna institución del nivel superior y las RS sobre las funciones de la educación superior y las motivaciones personales para su posterior ingreso.

d.1. RS sobre proyectos post secundaria

Existen diferentes RS sobre las imágenes y proyecciones futuras en torno al acceso al nivel superior de estudios y a la inserción o continuación en el mercado laboral entre estas poblaciones. Todas refieren a un futuro a corto plazo plasmado en esta etapa de transición en la que culminan el nivel secundario.

Frente a ello, el 100% de las poblaciones estudiantiles en ambas sedes de Fines ha manifestado que en el caso que ingresen al nivel superior, lo harían continuando en el mercado laboral dado a que son adultos/as y la mayoría son el sostén económico de sus familias. Por su parte, el 50% de la población de la N°58 sostiene que trabajará y estudiará de modo simultáneo debido a que han manifestado que sus familias no podrían costear sus estudios y el de sus hermanos/as. En esa misma escuela, el 25 % proyecta que se dedicará a estudiar exclusivamente, el 13% no tiene definida una imagen concreta de su futuro a corto plazo y el 12% sostiene que exclusivamente trabajará y no estudiará porque *"prefiere tener ganancias económicas y no tiene tiempo para el estudio*". Por su parte en la N°51, el 69% manifiesta que estudiará y trabajará por las mismas razones que la población de la N°58 y el 31%, en esa misma escuela, se proyecta estudiando exclusivamente.

Entonces, estas comunidades construyen RS sobre una educación superior en paralelo con la inserción o continuidad laboral. A diferencia de las poblaciones del instituto privado y la Técnica dado a que en las mismas proyectan, en su mayoría, el ingreso a la educación superior como actividad exclusiva. Así ha declarado el 52% de la orientación en economía del Instituto, el 78% en la misma escuela en la orientación en sociales y el 58% en la técnica.

d.2. Elección de carreras

La construcción de las RS sobre el proyecto a futuro post escolarización secundaria incluye expectativas de inserción en el campo laboral y continuidad de los estudios, y también una serie de opciones como elección de carreras o cursos e instituciones y universidades a las que se pretende acceder y permanecer los próximos años de sus vidas. A partir de allí, en este trabajo se observa que los/as estudiantes de la Técnica

construyen una RS de sus próximos estudios como una continuidad de los estudios actuales ya que en su mayoría están vinculadas a la modalidad y orientación técnica que cursan. Por ejemplo, la carrera de Arquitectura fue la más elegida y en segundo lugar la de Tecnicatura fluvial. De la misma forma, sucede entre la población del instituto privado en la orientación en Economía y Administración. Algunas carreras más nombradas fueron Administración Empresarial, Contador Público, Hotelería y Relaciones Exteriores.

En el resto de las poblaciones se nombraron carreras que estaban menos relacionadas con la orientación de sus estudios secundarios. En la escuela N°58 (orientada en Comunicación) algunas de las carreras mencionadas fueron Seguridad e Higiene, Robótica, Profesorado en música, Arquitectura y Enfermería. Respecto a las carreras mencionadas por los/as estudiantes de las escuela N°51 (orientada en Ciencias Sociales) en su mayoría fueron las tradicionales como Abogacía, Veterinaria, Ingenieras o Contador público. Los/as del Instituto (orientación en Ciencias Sociales) mencionaron carreras como Arquitectura, Seguridad e Higiene, Contador, Modelaje, Letras, Matemáticas y Abogacía.

Por su parte, en ambas comisiones del Plan Fines cuya orientación es en Ciencias Sociales tampoco hubo una coherencia en la elección de las carreras en relación a la orientación. Entre las mujeres de la sede de Fines de la ribera de Bernal optaron por Contador Público, Enfermería, Arquitectura e Ingeniería en Sistemas. Por su parte, la población de la sede de Solano mencionó carreras como Producción musical, Ciberseguridad y Educación inicial. Entre esta última comunidad se mencionaron carreras que no se dictan exclusivamente en universidades y en otros casos se mencionó la posibilidad de hacer cursos y no carreras de grado por la menor exigencia que demandan.

Otra cuestión aclarar es que en todos los casos a excepción del Instituto y la Técnica se visualizaron incertidumbres, dudas y modificaciones en relación a la elección de carreras. Es decir, en algunos casos un/a mismo/a estudiante optaba por dos o más carreras diferentes visibilizando un gran abanico de posibilidades, pero también de desconocimiento respecto a su proyecto postsecundario. Sumado a esto, las carreras

mencionadas por todas las poblaciones en su mayoría son las consideradas tradicionales y de larga trayectoria a excepción de algunos casos.

d.3. Elección y conocimiento de establecimientos

El nivel de educación superior en nuestro país abarca a las universidades e institutos no universitarios también denominados “terciarios”. Sin embargo, entre estas comunidades entrevistadas, existe una RS sobre la educación superior reducida y objetivada a la universidad. Se trata de una primera asociación que realizan al imaginar la frase “nivel superior de educación”. Durante el trabajo de campo algunos/as entre sus discursos se cuestionaban *¿a qué refiere con educación superior? y* entre los/as mismos/as se respondían *a las universidades o facultades.* Además, esto se visualiza en la elección de carreras de grado y universidades como proyecto a futuro por las cuales optaron las poblaciones estudiantiles.

Para diferenciar entre el conocimiento que tienen sobre el abanico de opciones existentes relacionadas con la educación superior se indagó qué instituciones conocían, al margen de las elegidas. En todos los casos se mencionó como primera opción a la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) a excepción del 45% de la población de la sede de Fines en Solano que contestó *ninguna* y en segundo lugar a la UNAJ. Resulta pertinente aclarar que en algunos casos han escrito *UVA* y en otros casos manifestaron que no conocían sus facultades ni dónde quedaban. En la N°51 existió una confusión grupal entre una de las sedes ubicada en Avellaneda en la cual se dicta el Ciclo Básico Común y la UBA como universidad. Y entre los/as del Instituto se mencionaron más establecimientos del nivel superior que en las otras escuelas.

Ahora bien, luego se indagó sobre las instituciones elegidas por las poblaciones para cursar las carreras por las que optaron. Los resultados demuestran que un 43% de la población del privado con orientación en Economía opta por la UBA. En la misma escuela con la orientación en CS.SC. un 56% menciona a la UBA. Mientras que el 56% de la N°51, el 78% de la N°58 y el 67% de la sede de Fines (Bernal) mencionaron en primer lugar a la UNQ. El 50% de la técnica mencionó a la UNLP. Por último, el 34% de la sede de Fines (Solano) no lo tiene definido y el resto han mencionado institutos no

universitarios. Esta última fue la única población estudiantil que representa sus proyectos a futuros por fuera de la universidad.

Entonces, aquí se visualiza una diferencia entre el Instituto y la Técnica que optan por universidades tradicionales de larga trayectoria: la UBA y la UNLP que no quedan ubicadas en sus barrios. Mientras que el resto de las poblaciones ha mencionado a la universidad de su propio barrio y como siguientes opciones a las universidades del conurbano.

Sin embargo, una similitud entre todas las poblaciones es que el motivo de elección de las mismas es por la cercanía geográfica que existe entre sus barrios y las instituciones. Es pertinente aclarar que muchas de las carreras mencionadas no son ofertadas por universidades del conurbano y por eso la UBA y la UNLP son efectivamente las más cercanas.

En ninguno de los casos se ha mencionado la posibilidad de estudiar en el extranjero o mudarse de ciudad o provincia como parte de su proyecto post secundaria. Tampoco han sido elegidas las universidades de gestión privadas ni modalidades híbridas o virtuales, a excepción de un caso en Fines que optó por una carrera de modalidad virtual. Sin embargo, como se ha mencionado, la cercanía geográfica fue el factor más nombrado y no el tipo de gestión. Por lo tanto, al indagar sobre esta última cuestión, en su mayoría han mencionado que *daban por obvio la gestión pública ya que las cuotas o matrículas de las privadas son inalcanzables para sus familias.* Por lo tanto, todas las poblaciones estudiantiles representan como posible a una educación superior cursada en universidades que se ubican cercanas a sus barrios (algunas más otras menos) y de gestión pública.

Otra diferencia es que la población estudiantil del Esquiú y la Técnica ha demostrado poseer una mayor claridad y agilidad respecto a la elección de las carreras universitarias que optan para su proyecto a futuro respecto del resto. Por ejemplo, mencionaron que habían cambiado sus intereses y elecciones a lo largo de sus vidas hasta optar por la carrera elegida.

"Cuando era chiquita quería ser veterinaria, pero ahora voy a estudiar para contadora" Estudiante del Esquiú.

"Antes quería ser abogado y ahora voy a estudiar para ingeniero en sistemas" Estudiante del Esquiú.

"Siempre me gustaron los planos por eso vengo a la técnica y después voy a estudiar para arquitecto" Estudiante de la Técnica.

En cambio, la mayoría del resto de las poblaciones estudiantiles han manifestado que han pensado *"por primera vez"* qué opción elegir o qué profesión optar durante el último año de escolarización y *"que se sienten perdidos/as".*

Por su parte, la comunidad de Fines manifestó que a lo largo de su vida han deseado estudiar algo, pero que para ello era necesario terminar la secundaria.

Entonces, las RS sobre la educación superior son diferentes, dado que entre algunos/as los proyectos postsecundaria emergen en un contexto de finalización de estudios y está cargado de incertidumbres, miedos, inseguridades y desconocimiento. En cambio, existe otra más sólida y concreta que denota una construcción que es previa a la instancia de finalización de los estudios secundarios y que podría ser generada en el seno del hogar y hace que la opción de ingresar a la educación superior sea concebida más como una obviedad que los otros/as.

En la misma línea se indagó sobre las diferencias entre las universidades del conurbano y las tradicionales como la UBA y la UNLP. Frente a esto, las poblaciones estudiantiles mencionaron la diferencia edilicia, la lejanía respecto a sus viviendas y el grado de dificultad y exigencia mayor en las tradicionales.

La oferta de carreras alternativas a las tradicionales, los horarios flexibles o el contacto a escala humana que poseen la nueva camada de universidades ubicadas en el conurbano, que se materializa en un vínculo personalizado entre docentes, así como presencia de políticas de inclusión como sistemas de becas más accesibles y los talleres de vida universitaria son otras diferencias que son no fueron mencionadas por los/as estudiantes, seguramente por desconocimiento. No obstante, detrás de las respuestas

"*menor grado de dificultad y exigencia"* se esconden estas políticas inclusivas. Algunas declaraciones fueron:

"Dicen que la UBA es re difícil y me da miedo" Estudiante de la N°58.

"Mi prima dejó la UBA y ahora va a la UNQ y le va bien" Estudiante del Plan Fines.

"Una conocida va a la UNAJ y dice que está bueno porque se conoce con sus compañeros y profes" Estudiante de la N°51.

"A la UBA no voy ni loca, dice que es re exigente" Estudiante del Plan Fines

Otra diferencia es que la población de la Técnica, del Instituto y la de sede de Bernal de Fines tienen mayor conocimiento sobre las universidades en las cuales se dictan las carreras elegidas, a diferencia del resto de las poblaciones que no coincidía por ejemplo la carrera elegida y la oferta académica de la institución:

"Me gustaría estudiar veterinaria, creo que en la UNQ o algo así" Estudiante de la N°51

"¿En la UNQ dan abogacía?" Estudiante de la N°51

"Yo estudiaría robótica el algún lado cerca como en la UNQ" Estudiante de la N°58

En las otras escuelas, a excepción de la Técnica y del Instituto predominaron discursos en que la elección de la carrera era en función a la posibilidad de acceder a universidades del conurbano. Por ejemplo:

"Me gusta veterinaria, pero sino estudio enfermería en la UNQ" Estudiante de la N°58

"Tengo que ver que carreras hay en la UNQ o en la de Lomas" Estudiante del Plan Fines, Solano

"Voy a estudiar cualquier carrera que esté en la de Varela" Estudiante de la N°51

Ahora bien, está claro que la posibilidad de continuar con los estudios en educación superior está estrechamente relacionada con la existencia de universidades públicas del conurbano que son cercanas a sus barrios, de gestión pública, con una oferta académica y modalidad de cursada diseñada para poblaciones que también trabajan y con políticas

de inclusión que acompañan generando un espacio de socialización y afiliación académica e institucional. Entonces, las influencias contextuales y gubernamentales de las nuevas universidades están ligadas a un proceso de resignificación en relación con su territorio y habitantes y estas comunidades no escapan de ello.

d.4. Requisitos de ingreso al nivel

Además de las universidades e institutos de educación superior que conocen de nombre y los que optaron para sus propias trayectorias, se ha indagado sobre los requisitos solicitados para su ingreso.

Entre las comunidades estudiantiles entrevistadas una de las respuestas que más figura es la de *"tener finalizado el nivel secundario y no adeudar materias*". Desconocen la posibilidad de los plazos para rendir las materias pendientes del nivel secundario y la existencia de la examinación aptitudinal en personas que no han culminado el nivel secundario y son mayores de 25 años, a excepción de una estudiante que tuvo esa experiencia y por no obtenerla decidió retomar y culminar sus estudios en el Plan Fines. Otros requisitos mencionados fueron el DNI, desconociendo que personas de otras nacionalidades pueden acceder, constancia de salud, exámenes aptitudinales en cursos eliminatorios, cartas de referencia, antecedentes penales y cuotas de cooperadora que no son solicitadas en instituciones y universidades en general.

Además del grado de conocimiento sobre los requisitos de preinscripción se indagó sobre la inscripción o preinscripción efectiva en las mismas. Frente a esto, el 55% de la población estudiantil de la Técnica se encuentra preinscrita en universidades, el 50% en la orientación de economía y el 62% en sociales del Instituto, el 37% de la N°51 y 25% de la N°58 y de la sede de Solano del Plan Fines. Por su parte, las cinco las mujeres del Plan Fines de la sede de Bernal están todas preinscriptas en las universidades y conocen la documentación para la inscripción. Resulta pertinente aclarar que la investigación se realizó durante el último bimestre del ciclo lectivo, tiempo en el cual se suele destinar para realizar la preinscripción en los institutos según el cronograma de cada uno. Motivo por el cual hay estudiantes no preinscriptos/as por el hecho que todavía no es la fecha establecida y otras/os porque aún no definen dónde estudiar. Esta situación fue la más

repetida por las poblaciones dado a que se indagó sí efectivamente conocían el cronograma de inscripción de las instituciones y la mayoría demostró desconocerlo, pero sostenían *"que ya iban averiguar".*

Por ende, en términos generales, el porcentaje de preinscriptos/as en las universidades es bajo.

Sumado a esto, se indagó sobre la asistencia física a alguna universidad o instituto en algún momento de sus vidas y los resultados muestran que el grado de acceso a las mismas es bajo a excepción de las cinco estudiantes de la sede de Bernal de Fines que asistieron a la UNQ y UNAJ en conjunto a un docente para realizar la inscripción a las carreras la comunidad. Otra excepción es la población de la N°58, la cual el 62% asistió a la UNQ para aplicarse la vacuna contra el COVID-19. Por su parte, sólo el 39% de la N°51, el 30% de la Técnica, el 14 % de la sede de Fines de Solano y el 24% del Instituto han pisado alguna vez por diferentes razones alguna universidad. Los motivos más mencionados fueron aplicación de vacuna contra el COVID-19 y salida escolar a charlas o muestran que no recuerdan, pero no estaban relacionadas con la inserción al nivel.

d.5. Funciones sociales de la educación superior

En este apartado se presentan las RS que construyen los/as estudiantes sobre la función social de la educación superior. Las universidades en términos generales están ligadas a funciones sociales como la formación general y específica, la construcción de ciudadanos/as, y habilidades sociales y desarrollo de investigación y extensión a la comunidad. Sin embargo, las RS en relación a las funciones de la universidad de los/as estudiantes entrevistados/as giran en torno a una visión utilitarista como la formación para el trabajo ligada a la formación específica de profesionales. Por ejemplo, la mayoría del Instituto (orientación en Economía) manifestó que "*las universidades* sirven *para estudiar lo que te gusta"* y (en orientación en CS.SC.) *"para formarse y estudiar",* en la Técnica *"para tener más trabajo",* en la N°51 y N°58 "para *profesionalizarse y ejercer una carrera",* en la sede de Bernal *"superarse y ser alguien en la vida"* y en la sede de Solano *"para formar profesionales".*

Esta mirada invisibiliza que las universidades además de tener la función de formar profesionales, son espacios de contención y formación juvenil y adulta desde sus centros de extensión, recreación, investigación científica, ámbitos de producción, discursos y divulgación cultural, instancias de intercambio interdisciplinar, artístico y social (Linne, 2015). En otras palabras, existe una mirada instrumentalista sobre la educación superior, dejando a un lado la formación simbólica y ciudadana que aporta su tránsito. Aquí predomina una RS de la educación superior como inversión económica y ascenso social. Por otro lado, existe una RS de los/as adultos/as del Plan Fines de educación superior como garante de dignidad y plenitud en su cualidad humana.

d.6. Motivaciones para estudiar en el nivel superior

Al margen de las funciones que ejerce la educación superior, se indagó cuáles eran las motivaciones personales frente a la inserción en el nivel superior.

La comunidad de estudiantes de la N°58 y N°51 afirma que el principal motivo para continuar en educación superior es "*obtener el título"* y en segundo lugar "*para tener mayor salida laboral"*. Para los/as de la Técnica la mayor motivación radica en la salida laboral y "*en continuar aprendiendo".* Para ambas orientaciones del Instituto el principal motivo es la salida laboral y la apertura de mayores oportunidades. Finalmente, en el seno de la población estudiantil de Fines circulan discursos con frases como "*para ser alguien"*, "*superarse"* o "*ser decente"* y también la salida laboral está presente. Esto último manifiesta una motivación personal que está ligada con la función social de la universidad que, como se ha mencionado, completa la cualidad humana y dignifica a las personas.

d.7. Reflexiones finales

En este capítulo se concluye que todas las comunidades representan a la universidad como educación superior quedando afuera los institutos no universitarios que solo fueron mencionados en pocos casos entre la comunidad de Fines en Solano. Además, la UBA fue la opción más elegida en relación al conocimiento de la oferta institucional en el nivel. Por último, otra semejanza es que tienen un bajo grado de conocimiento sobre los requisitos de ingreso en las universidades y asistencia o visitas a institutos. Sin embargo,

a pesar de estas similitudes, existen diferencias entre las RS en relación a las universidad y carreras elegidas las cuales se expresan en una división entre las universidades tradicionales y las del conurbano. Mientras que los/as estudiantes del Instituto y la Técnica han elegido a la UBA y a la UNLP como primeras opciones, los/as estudiantes de escuelas de gestión pública han optado por universidades del conurbano y la sede de Solano del Plan Fines, por cursos y terciarios. Incluso a veces aun desconociendo la oferta académica que ofrecen, prefieren adecuarse a las universidades del conurbano para no ir a las tradicionales.

La función social de la educación superior es concebida desde una mirada social instrumentalista y utilitarista porque giran en torno a la formación para el trabajo y ascenso social. Las motivaciones entonces para ingresar a la mismas entre los/as adultos/as de Fines son para completar su cualidad de humanidad y dignificación y para los/as jóvenes se reducen a la mayor oportunidad en términos laborales.

Finalmente, las comunidades de la N°51 y N°58 y los de Fines muestran que el contexto de finalización de sus estudios, los enmarca en la “obligación” de elegir qué estudiar, a diferencia de las otras comunidades que tienen proyectos más sólidos y previos respecto a qué y dónde estudiar. Finalmente, en coherencia a esto, entre las comunidades de la Técnica y el Instituto hay más cantidad de preinscriptos en las universidades que en el resto de las escuelas, a excepción de la sede de Bernal de Fines.

Capítulo 9: consideraciones finales

El breve recorrido histórico sobre los niveles de educación secundario y superior en nuestro país ha demostrado una tendencia a la universalización y masividad en sus ingresos a través de la creación de políticas públicas y marco legales que posibilitaron el acceso de sectores sociales antes excluidos en la educación. Enmarcados legalmente, se concibe a los/as estudiantes como sujetos de derecho que transitan una educación secundaria de forma obligatoria y tienen la posibilidad de acceder a un nivel superior concebido como derecho social y bien público. Por ende, ante el ingreso irrestricto al nivel, la preocupación por el futuro y por las posibilidades que habilitan tanto la finalización del secundario como la obtención del título, permiten construir la pregunta sobre las RS del nivel superior y la configuración de proyectos secundaria.

Las consideraciones finales demuestran que existen condicionantes que operan en las diferentes construcciones de las RS sobre la educación superior. Estas mismas son analizadas desde el enfoque procesual dando cuenta de las variables qué intervienen en la construcción de las RS de las personas. Para eso, primero se mostrarán las similitudes encontradas en todas las comunidades estudiantiles dado a que las mismas vivencia la finalización de esta etapa escolar desde el sistema formal de educación, en el Partido de Quilmes. Y luego, se presentarán las diferencias encontradas entre las comunidades, las cuales serán divididas en dos grupos para facilitar y sintetizar la información y finalmente se destacarán las diferencias encontradas entre las comunidades estudiantiles de las escuelas medias y la modalidad de adultos/as.

a. Similitudes en la construcción de RS sobre educación superior

En todas las escuelas se visibiliza el bajo grado de articulación que tienen con el nivel superior ya que a excepción de la N°51, carecen de proyectos asociados y las visitas a instituciones o charlas recaen en la voluntad de algunos/as docentes que destinan parte de sus horas en la articulación. Por ende, la figura de los/as docentes en todas las comunidades funcionan como los/as principales referentes institucionales del nivel.

Además, otra similitud es que los/as progenitores de los/as estudiantes tienen en la mayoría de los casos el nivel primario finalizado, pero no así el secundario, por lo cual no habitan en hogares con generaciones previas que hayan accedido al nivel superior. En sintonía a esto, todos los equipos directivos representan a sus estudiantes como potenciales ingresantes del nivel superior, pero difícilmente graduados/as debido a la falta de recursos económicos o referentes institucionales que tienen en su entorno social. También, congruente a esto, se ha demostrado un bajo conocimiento de las comunidades estudiantiles sobre los requisitos para el ingreso a la educación superior y la poca asistencia a los establecimientos del nivel.

Por otro lado, otra similitud es que todas las comunidades estudiantiles han objetivado y reducido al ámbito universitario como educación superior, dejando relegado al nivel terciario no universitario, a excepción de una comisión de Fines que optó en su mayoría por carreras no universitarias. En coherencia a esto, la UBA fue la institución más mencionada con diferentes grados sobre el conocimiento de sus facultades y ubicaciones geográficas. Otra similitud reside en la función social del nivel ligada a una mirada instrumentalista que se reduce a la formación específica de profesionales para la inserción al mercado laboral. Además, todas las comunidades elaboran proyectos postsecundaria en lo que la educación superior de gestión pública está presente. Aquí se dimensiona, como componente de las RS, una orientación actitudinal con connotación positiva entre todas las comunidades dado a que entre sus proyectos optan por ingresar al nivel. En relación a esto último, en todos los casos han manifestado que las familias son un factor importante dado a que inciden en la decisión de estudiar y elección de carreras y establecimientos desde el apoyo, contención o tema recurrente de diálogo. No obstante, esto se percibe con diferentes grados de presencia entre las comunidades.

b. Diferencias en la construcción de RS sobre educación superior

A pesar que estas comunidades estudiantiles están finalizando una etapa importante de sus vidas que es el final del tránsito por la educación secundaria, vivencian diferentes dinámicas escolares, sociales y familiares las cuales intervienen y condicionan la producción de sus RS sobre la educación superior.

Frente a esto, se puede dividir a estas comunidades estudiantiles en dos grupos por compartir similares características. Entonces, un primer grupo está conformado por las comunidades de la N°51, N°58 y ambas sedes del Plan Fines que se caracterizan por tener menos recursos económicos, habitan en barrios vulnerados y tienen menos relación en su entorno social y familiar con personas familiarizadas con el nivel superior. El segundo grupo se compone por las comunidades estudiantiles de la Técnica y el Instituto que, aunque, sus progenitores/as tampoco están familiarizados con el nivel superior, se vinculan con más personas en su entorno social que cursan o se han graduado en el mismo, además vive en barrios de clase media y en algunos casos poseen al menos un/a progenitor/a que ha finalizado el nivel secundario.

Los motivos de elección de las escuelas también difieren dado a que el primer grupo asiste a escuelas de menor trayectoria, infraestructura y matrícula y las razones de elección se vinculan a la oferta del turno, a la gestión pública y la cercanía geográfica respecto a sus hogares. En cambios, el segundo grupo asiste a escuelas de mayor trayectoria, infraestructura y matrícula y los motivos recaen en el prestigio, en la formación específica de la técnica y orientaciones del Instituto, la gestión privada y también la orientación pedagógica. Por ende, los motivos en las elecciones de las escuelas demuestran mayor compromiso en el segundo grupo que en el primero. En coherencia a esto, se ha visualizado dinámicas escolares diferentes debido a que los del segundo grupo necesitan una mayor caja de herramientas para transitar el nivel secundario en las escuelas elegidas que se muestran más exigentes a nivel académico e institucional respecto a las otras. Entonces, las cajas de herramientas desarrolladas y el compromiso en la elección de la escuela secundaria, junto al acceso a recursos económicos y las biografías escolares familiares y el entorno social se ponen en juego y demuestran ser condicionantes en la construcción de diferentes RS sobre la educación superior y los proyectos postsecundaria.

En coherencia a esto último, el segundo grupo, en su mayoría, crea proyectos postsecundaria en torno a la dedicación exclusiva en el estudio superior, mientras que el primer grupo se propone estudiar y trabajar en paralelo con la finalidad de costear sus estudios y no como adquisición de experiencia laboral. Sin embargo, en ninguno de los

dos grupos se optó como proyecto postsecundario la inserción laboral exclusiva y no transitar la educación superior. En la misma línea, y en coherencia a las cajas de herramientas con las que operan y al entorno social con el que se vinculan, se concluye que el segundo grupo posee mayor conocimiento sobre las ofertas académicas y establecimientos y eligen transitar sus carreras en universidades tradicionales como la UBA y la UNLP que son representadas como más exigentes. Además, a excepción de los/as de CS.SC. del Instituto, se observa una estrecha relación entre las carreras elegidas y la orientación del nivel secundario que cursan. Por el contrario, en el primer grupo existe bajo conocimiento sobre las carreras ofertadas y la disponibilidad de instituciones, pero consideran a estas universidades tradicionales como intransitables y por eso optan por las del conurbano más cercanas a sus barrios y realidades sociales o por los terciarios como en el caso de la sede de Solano de Fines. Sumado a esto, se visualizan diferentes grados de información como componente de las RS y se manifiesta en la construcción de proyectos postsecundario más sólidos y estables entre el segundo grupo dado a que han modificado las elecciones de carreras e instituciones a lo largo de sus vidas, mientras que en el primer grupo se visualiza que elaboran sus proyectos en un contexto de emergencia ante la finalización de sus estudios secundarios. Esto es coherente a la mayor cantidad de prescriptos/as en universidades entre los del segundo grupo, respecto a los del primer grupo, a excepción de las cinco estudiantes de la sede de Bernal de Fines que fueron acompañadas por el docente mencionado, demostrando la importancia de la referencia institucional a la hora de optar e ingresar al nivel superior.

c. Diferencias variables: al rango etario y modalidad

Así como las variables de recursos económicos, dinámicas escolares, caja de herramientas y trayectorias escolares familiares y del entorno social se ponen en juego en la elaboración de las RS, también las variables del rango etario y la modalidad lo hacen. Al margen de los dos grupos de comunidades clasificadas por sus características en común, se manifiestan otras diferencias que escapan a esa distinción. Entonces, se diferencia entre los grupos que asisten a la modalidad de jóvenes-adultos/as del Plan Fines y las comunidades de estudiantes adolescentes de las escuelas secundarias.

La RS sobre el potencial acceso a la educación superior es representado por las comunidades de adolescentes en términos individuales ligados con el deseo de *querer o tener ganas,* mientras que los/as adultos/as lo representan en términos de posibilidades que escapan a lo individual y tienen que ver más con factores sociales y económicos materializados mediante frases como *quienes puedan o se lo propongan*.

Además, las comunidades de adolescentes representan a la educación secundaria con connotaciones negativas ligadas a la obligatoriedad frente a la *libertad de elección* en el nivel superior, mientras que los del Plan Fines representan al nivel secundario ligado al *deseo y voluntad* de terminar una etapa en sus vidas y no la relacionan con la obligatoriedad. Además, otra diferencia es que sólo entre esta última comunidad se han mencionado a los terciarios como posibles instituciones a transitar, siendo coherente con los trabajos recuperados que narran la elección de estos institutos en personas más grande de edad por la duración menor de las carreras y la menor exigencia supuesta que representan para estás comunidades. Finalmente, también se diferencian los anclajes sobre las motivaciones personales de ingresar al nivel superior, dado que para los/as adolescentes de escuelas medias se reduce en aumentar las oportunidades laborales para generar mayores ingresos económicos y ascenso social, pero para los/as del Plan Fines además de esto, le agregan la representación dignificante en la que el nivel completa la condición de humanidad y efectivamente logran ser *alguien en esta vida.*

d. Dimensiones de sociogenesis

Para sintetizar, los ejes manifiestan las diferencias en la dimensión subjetiva en el proceso de sociogenesis condicionada por las biografías escolares de los familiares y entorno social de los/as estudiantes y diferencias en la dimensión intersubjetiva materializada en las RS como grupos de estudiantes con sus dinámicas escolares y cajas de herramientas específicas. Finalmente, desde la dimensión transubjetivas que es la vivencia de la finalización de los estudios secundarios desde la educación formal en el siglo XXI en el partido de Quilmes que todas las comunidades comparten, solo opera la modalidad como variable que condiciona la construcción de diferentes RS como se ha demostrado.

e. Palabras finales

De esta manera, este trabajo de corte empírico y exploratorio concluye que los/as estudiantes del último año del secundario construyen diferentes RS sobre educación superior desde dinámicas escolares, cajas de herramientas, clases sociales, rangos etarios, modalidades pedagógicas y trayectorias sociales y familiares diversos. Estas variables de sociogenesis subjetivas, intersubjetivas y transusbjetivas operan como condicionantes en la elaboración de proyectos postsecundaria en torno a la elección de carreras e instituciones con diferentes grados de información, pero desde una orientación actitudinal con connotaciones positivas. Entonces, crean RS sobre la educación superior porque existe un interés por el tema que es compartido y los/as interpela dado al contexto emergente en el que viven, pero desde diversos escenarios con lo cual hace que actúen en la realidad de diferentes maneras. Frente a esto, hay grupos de estudiantes que la finalización de la escuela la vivencian en un marco de alto nivel de incertidumbre en relación a la toma de decisiones respecto a su inserción social ya sea mediante la formación en educación superior, la búsqueda de trabajo o ambas y otros lo hacen desde un horizonte más definido en relación a la elección de la carrera e institución porque poseen un mayor grado de información. Estas conclusiones, plasmadas desde el campo de la comunicación, manifiestan la importancia de tener en cuenta las voces y discursos de las personas que finalizan los estudios secundarios para visibilizar cómo la desigualdad social opera en la creación de las RS y por ende en los comportamientos regulados por las mismas. De esta forma, este trabajo genera un reservorio de información que puede contribuir a la creación de políticas públicas que garanticen una mayor equidad para facilitar la elaboración de RS sobre el nivel y proyectos postsecundarios en los que la elección de carreras y establecimientos sean más amenos. Por último, se visibiliza la importancia que tiene el análisis de los espacios cotidianos, como la escuela, en los que las personas a través de sus interacciones, atravesadas por variables sociales, construyen RS sobre los objetos anclando significados y objetivando imágenes para luego actuar y construir simbólicamente la realidad social que muchas veces desde el campo de las ciencias sociales en general y desde el de comunicación en particular se busca modificar.

Bibliografía

Acosta, F. (2011). La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales: Modelo institucional y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX. *Jornada de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Recuperado de http://www. sahe. org. ar*.

Acosta, F., Aisenson, D., Arroyo, M., Benchimol, K., Castro, A. M., Gorostiaga, J. M., & Tiramonti, G. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década.

Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, *14*(2), 28-51.

Adrogué, C., & Orlicki, M. E. (2018). Estudiantes en riesgo. Un análisis de los factores asociados al abandono de la escuela secundaria en la Argentina desde 2003. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, *15*(1), 21-32.

Aisenson, D., Figari, C., Berrino, M., Boucíguez, M., Irassar, L., Modarelli, M., ... & Suárez, M. (2000). Transición escuela media–universidad: inicio de carrera en la Facultad de Ingeniería. *Revista Alternativas. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis*.

Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E., & Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de investigaciones*, *14*, 00-00.

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio: Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, *15*, 00-00.

Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K., & Legasp11i, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de investigaciones*, *17*, 109-119.

Almirón, M., Arango, C., Alvarez, A., & Porro, S. Universidad y Escuela Secundaria: integración de dos mundos contrapuestos. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, *3*(2).

Andretich, Gabriela (2014). "Solo la mitad de los que empiezan el secundario, lo terminan. El problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria argentina". *Entregrafías. Miradas y Recorridos de Investigación*, nº 1. pp. 16-21.

Anuarios estadísticos. (2019). Anuario educativo 2019. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios

Arana, M., Foutel, M., & Bianculli, K. (2011). Aportes al análisis del abandono y la permanencia estudiantil en las universidades públicas argentinas. In *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*.

Araya Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Faultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Arias, A. Cambours De Donini y F. Lastra (2018), Democratización de las universidades. Políticas institucionales ante nuevas demandas, 8va Conferencia Latinoamericana y caribela de Ciencias Sociales, CLACSO.

Balduzzi, M. M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, *21*(2), 183-218.

Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología*, *8*(9), 27-40.

Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, *14*(3), 3-16.

Banchs, M. A. (2000). Aproximacion1es procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, *9*, 3-1.

Baraldo, N. (2016) Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70, Polifonías Revista de Educación - Año V - Nº 9 -2016 - pp 178-202.

Bartoli, Sofía (2010). "Encuentro de saberes: la universidad en el barrio), en revista Extensión en Red. la Plata: Sec. de Extensión, Facultad de Periodismo y Comunicación Social [en línea]. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/22/16.

Berger, P; Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires:

Berguier, R., Schifrin, A., & Hecker, E. (1986). Estudiantes secundarios: sociedad y política.

Berrotarán, A. (2017). Consideraciones sobre la Universidad Pública. *Derechos en Acción*, (4).

Biolatto, Renato; Boccardo, Liliana; Lesquiuta, M. Cristina (2010). “Acceso y permanencia en una educación de calidad: el ingreso a la universidad, un puente a atravesar”. Congreso Iberoamericano de Educación: un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.

Boquín, M. S. (2020). Entre vivencias juveniles y expectativas postsecundarias: la demanda de articulación interniveles como política pública contribuyente a la democratización del nivel superior. *Políticas Educativas–PolEd*, *13*(2).

Bostal, M. C., & González, F. M. (2020). Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Ultima década*, *28*(53), 103-124.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Carassai, M., Leguizamón, G., & López, M. M. Experiencias formativas de reflexion sobre la práctica de enseñanza en los estudiantes de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes.

Castillo, A., SÚS, M. G., & García, A. C. Los jóvenes nos hablan de sus proyectos futuros, discursos en contexto. *Grupo de Trabajo 4 Educación Coordinadoras: Mariana Beltrán-Mariana Nóbile educacionrenija@ gmail. com*, 73.

Castillo, Analisa, Sús, María Claudia, Sús, María Gimena y Svetlik, Marcela (2011). *Proyectar a futuro: significaciones de jóvenes que asisten a escuelas medias nocturnas. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *9*.

Causa, M. D., Vicente, M. E., & Asprella, G. (2020). La escuela secundaria como objeto de estudio: trayectorias juveniles y el derecho a la educación. In *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020)*.

Cervini, R., & Basualdo, M. (2003). La eficacia educativa del sector público El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *33*(3), 53-92.

Cervini, Rubén (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina. RELIEVE:, v.8, n. 2, p. 135-158.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, *34*.

Cid, J.P, Paz, J. (2012), Determinantes de la asistencia escolar de los jóvenes en la Argentina REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 1, pp. 136-152

Corica, A. Miranda. (2019). Jóvenes egresados de la escuela secundaria en Argentina y los primeros años posegreso. Un estudio sobre las transiciones educación-trabajo de jóvenes que viven en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. *LA CUESTIÓN EDUCATIVA: FORMAS Y ACTORES EN DEBATE*, 85.

Corica, A. M., & Otero, A. E. (2017). Después de estudiar, estudio…: Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Población y sociedad*, *24*(2), 33-64.

Criado, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En Latiesa, M. (ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada, España: Universidad de Granada.

Cuevas Cajiga, Y., & Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, *38*(153), 65-83.

Dalle, P., Boniolo, P., & Navarro-Cendejas, J. (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista de educación y derecho*, (19).

De Césaris, L. E. U. (2003). Ibáñez, Jesús (1994). El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*.

De Gatica, A., Romero, M. M., Bort, L., & de Gatica, N. (2019). Representaciones contrapuestas: la escuela secundaria piensa a la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, *6*(2), 18-27.

De la Iglesia E., Miller Bertolami, Martínez D. (2008), Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, En la provincia de Buenos Aires estamos trabajando para que adolescentes, jóvenes y adultos tengan su título secundario, Subsecretaría de Educación

De la Vega, E. (2012). Realidad y simulacros: escenas de la escuela media en argentina. *Plumilla Educativa*, *9*(1), 21-30.

Domínguez Blanco, M. E. (2018). Horizontes vitales en jóvenes universitarios. Trayectorias y planes de vida.

Donvito, A., Fanaro, M. D. L. Á., & Otero, M. R. (2017). Estudiantes adultos y sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de adultos: una exploración utilizando la técnica de grupos de enfoque. *Praxis educativa*, *21*(3), 68-76.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

Echeverría, M. D. L. P., Grassi, L., & Passarelli, A. M. (2016). Educación y cambio social. Representaciones de estudiantes y graduados. Una mirada desde la práctica del CEBAS N 1 de La Plata. *Actas de Periodismo y Comunicación*, *2*(1).

Esper, T. (2017). Educación secundaria: Obligatoriedad, expansión y segmentación. Una evaluación del plan FinEs 2 como alternativa al formato tradicional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (7), 31-42.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradojal. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 113-127.

Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. BarcelonaBuenos Aires-México: Paidós.

Feixa Carles; (1999) De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud, Capítulo 3; Ariel; Barcelona.

Ferreyra, H. A. (2016). Desafíos de la educación secundaria en Argentina: Pensar juntos algunas transformaciones necesarias y posibles. *Sophia*, *12*(1), 13-24.

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe.

FLACSO (2018). “El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y de la implementación en algunas jurisdicciones durante los últimos años”. Informe Final en el marco del Convenio MECCyT, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas.

FOLLARI, R. (2015). El salto de la secundaria a la facultad aumenta la deserción

Freysselinard, A. (2013). *¿Que ves, que ves cuando los ves?: Representaciones sociales de los docentes del último año del nivel secundario respecto del destino social de sus alumnos. Un estudio en tres escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Mar del Plata, dentro de un contexto social complejo* (Doctoral dissertation).

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, *7*(2), 124-151.

García de Fanelli, A. M. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.

García de Fanelli, A. M., Brunner, J. J., & Ferrada Hurtado, R. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009.

Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Páginas de Educación*, *12*(1), 98-119.

Gaxiola, M. I. B. (2013). Percepción docente sobre la relación maestro-alumno en escuelas secundarias. *Psicumex*, *3*(1), 16-25.

GIMENEZ, Gilberto, (2009) *Comunicación, cultura e identidad reflexiones epistemológicas*, Ponencia en IV Coloquio Internacional de Cibercultur@ y Comunidades Emergentes de Conocimiento Local, San Luis Potosí.

Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, *21*(1), 119-161.

Grinberg, S., Machado, M., & Dafunchio, S. (2015). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía.

Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina.. *Calidad en la Educación,* (36), 187-217

Guarise, S., & Olalla, M. J. (2021). La elección institucional de estudios superiores en estudiantes de los Institutos de Educación Superior de la zona Este de Mendoza (2013-2014).

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 323-323). Buenos Aires: Paidós.

Guerra, C. E. (2012). La educación secundaria en Argentina. *Documento de trabajo. Universidad*.

Guichard, Jean (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes.

Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, *10*(29), 105-123.

Heller, A. (1972). Estructura da vida cotidiana. Editora Paz & Terra.

Hirsch, M. M. (2016). Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *Propuesta educativa*, (48), 100-103.

Hirsch, (2020), Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajó en cañuelas, provincia de Buenos Aires Estudios Rurales. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural, vol. 10, núm. 19, 2020, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Hirsch, M. M. (2020). De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *Campos-Revista de Antropologia*, *21*(2), 99-121.

Hönig, F., & Agustine, N. L. (2016). Juventudes y construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde dos políticas inclusivas.

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana,* Barcelona, España: Sendai.

Imbrioscia, F. (2008) “Jóvenes que finalizan la escuela media: proyectos y representaciones. un análisis comparativo, de inicio de los ’90 e inicio de los 2000”, Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II : Pensamiento y vida social (pp. 469-494). Barcelona, Páidos.

Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, *24*(93).

Kaplan, S., Piovani, C. Piovani, J.I. & Salvia, A. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. *JI Piovani, & A. Salvia, La argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI*.

Kiriacópulos, Yamila (2008). Las reformas y prácticas educativas realizadas en el contexto intelectual escolanovista: proyectos educativos institucionales e intelectuales en Argentina y Brasil (1910-1930). V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina* (pp. 13-84). Paris, France: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

LACOLLA, Liliana. Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-diciembre de 2005). Disponible en Internet: <http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061.

Lázaro, A. M. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, *47*(4), 409-419.

Legaspi, Leandro y otros (2001). Trayectorias Educativas y Laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo. 5º Encuentro Nacional de Estudios del Trabajo.

Lemos, S., & Najmias, C. (2019). Trayectorias educativas: decisiones teórico-metodológicas en la construcción de una tipología en una investigación sobre las escuelas técnicas de Argentina (2009-2017). *XIII Jornadas de Sociología de la UBA*.

LEY 24521 DE EDUCACIÓN, M. I. N. I. S. T. E. R. O. La Ley de Educación Nacional N 26206, la Ley de Educación Superior N 24521 y su modificatoria Ley N 27204, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. *Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. Rev Latinoam Educ Inclusiva*, *12*(1), 129-47.

Lizana, A., Marín, V., Lafuente, A., & Salinas, I. (2012). Re-conceptualizando la ciudadanía en la escuela secundaria argentina. In *Fifth International Concept Mapping Conference* (Vol. 3, pp. 190-193).

Marrone, L. E. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: entre el derecho y la contención social. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, *10*(17), 245-266.

Marzioni, C.; Pérez, E. y Schneider, D. (2018). La Construcción de los Expectativas de Futuro en jóvenes Estudiantes Secundarios. Indicios y Marco Interpretativo. *Alquimia Educativa, Vol I*, pp. 48-65

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, *13*(2), 243-248.

Mattolini, D. E. (2015, August). Representaciones Sociales sobre el estudio, la carrera, el trabajo y las anticipaciones de futuro en personas egresadas de Ingeniería de la UTN Regional Mendoza. In *EnIDI 2015*.

Mattolini, D (2016). *FACULTAD DE PSICOLOGÍA* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS).

Maturo, Y. D. (2020). Origen y desarrollo del sistema de Educación Técnico Profesional (ETP) para la educación secundaria en Argentina y Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, *2*(19), e9821-e9821.

Menem, C. S., Operativa, C., Aguirre, O., O'Donnell, M. E., Del Bello, J. C., de Programación, S., ... & Mundet, E. R. (1995). Ley de Educación Superior Nro. 24.521.

Meo, A. I. (2013). Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Miranda, A., & Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles educativos*, *37*(148), 100-118.

Miranda, A., Otero, A., & del Proyecto, I. (2004). La construccion de trayectorias laborales entre los jovenes egresados de la escuela secundaria.

Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *13*(02), 509-532.

Moreno Olivos, T. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, *22*(73), 613-636.

Morduchowicz, A. (2010). El federalismo fiscal-educativo argentino. *Políticas educativas y territorios de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco*.

Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. *Universidad Complutense de Madrid*. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós

Moscovici, S. (1984). El campo de la psicología social. En Moscovici S. *La psicología social* Barcelona, España: Paidós.

Naigeboren Guzmán, M., Caram, G., Gil De Asar, M., & Bordier, M. S. (2013). ¿Qué significa ser estudiante universitario? representaciones de los alumnos de ciencias de la educación de la UNT. In *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F., Gajardo, F. U., Falcón, P. L., & Insúa, E. S. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (38), 75-98.

Nayar, A.J. (2011)- La articulación entre la escuela secundaria y la universidad.

Neiman, G., & Quaranta, G. (2007). Eventualidad y movilización de la mano de obra en mercados de trabajo agrícola intensivos (Provincia de San Juan, Argentina). In *Ponencia presentada al V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Montevideo*.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, *24*(44), 109-131.

Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional Nº 26206: continuidades y rupturas.

Otero, A., Corica, A., & Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *12*.

Palacios, W., Pelero, E., Galarza, F., Ojeda, K. R., de Jesús, A. N., Escalante, E. G., ... & Caceres, M. (2016). Articulación “la universidad y la escuela secundaria”: interaccion GER-Escuela tecnica Fray Luis Beltran.

Páez, D., Ayestaran, S., De Rosa. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En Páez, D., Coll, S. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.

Peralta, J. (2022). Financiamiento de la Educación Superior Pública de la Argentina (2015-2019). *Campo Universitario*, *3*(6).

Pérez, M. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *La Habana: CD Caudales. CIPS*.

Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires: Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, *4*(4), 117-130.

Pinkasz y Montes (2020), Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años, Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Plotno, G. S. (2010). Tradiciones familiares universitarias y la reproducción de la estructura de clase. In *VI Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 9 al 10 de diciembre de 2010)*.

Pogré, P., García, A. L., & Poliak, N. LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD: LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS FUTUROS.

Poitevin, E. R. (2013). Representación social que tienen padres y alumnos de la realidad actual de la escuela secundaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (24).

Quattrocchi, P. Casullo, G., Moulia, L. De Marco, M. Shaferstein, y D. Siniuk, (2017). Motivación y género en la elección de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, *41*, 27-35.

Quiroga, S., & Cryan, G. (2011). Adolescentes tempranos violentos: análisis del macroproceso terapéutico utilizando el modelo de ciclo terapéutico-TCM. *Subjetividad y procesos cognitivos*, *15*(1), 200-229.

Raiter, A., Sanchez, K., & Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales* (pp. 9-29). Buenos Aires: Eudeba.

Rasetti, C. P. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, *3*(1), 8-32.

René, B., & Miranda, A. (2013). Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (21), 93-123.

Rezaval, J. (2009). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).

Saltalamacchia, H. R. (2015) *"Ser alguien": las representaciones en una muestra de jóvenes ingresantes a la UNTREF sobre "la universidad"",* Eje III. Subjetividades en interacción: los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de ingreso en la universidad. Sub-eje: 3.2. Los saberes, los modos de conocer, los lenguajes, las narrativas de los jóvenes ingresantes en la universidad.

Sánchez Martínez, E. (2003). La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones.

Sánchez, M. I. (2017). Una universidad para los jóvenes de Florencia Varela.

Santillán, L. (1999). Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: Retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales: la" experiencia" de la reforma en una escuela del Conurbano Bonaerense.

Santillán, L. (2012) Quienes educan a los chicos: infancia, trayectoria educativas y desigualdad. Editorial Biblos

Sartelli, E., & De Luca, R. (2019). El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015. *Hallazgos*, *16*(31), 91-117.

Schmucler Héctor, (1997). La investigación: un *proyecto de comunicación*/*cultura*. En: Memoria de la comunicación. Buenos Aires: Biblos.

Servetto, S. (1993). “La elección de carreras en el último año de secundaria: Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Solanas, F. (2009). La Ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la educación superior*, *38*(149), 155-170.

Southwell, M. M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, *6*.

Southwell, M., Diaz, S. D., Gairín Sallán, J., & De Souza, Â. R. (2020). *La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina* (No. ART-2020-117582).

Steinberg, C., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI.

Tedesco, Juan Carlos (1986) Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).

Tedesco, J. C. (1993). Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. *Revista Colombiana de Educación*, (27).

Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). *Pinkasz D. y Montes, N. (Comp.) Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos*, *15*, 119-162.

Tiramonti, G. (2015). Escuela secundaria siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea. *Propuesta educativa*, (44), 6-7.

Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 142-166.

Trombetta, A. (2000). Los estudiantes terciarios: sus características socioculturales y sus motivaciones en la elección de una carrera. *CEDES*. https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3938/1/5175.pdf.

Trzenko, B. (2020). La experiencia estudiantil en la UNAJ: vínculos, saberes y apropiaciones que favorecen la permanencia universitaria.

Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En M. Kisilevsky, & C. Veleda, C. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (pp. 89-139). IIPE-UNESCO.

Unzué, M. (2019). Una mirada sobre la educación superior en América Latina. *Revista de educación y derecho*, (19).

Vera, O., & Volta, L. H. (2009). Análisis de errores en evaluaciones de suficiencia. Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes. Eje lógico matemático departamento de ciencia y tecnología. In *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 28 al 30 de octubre de 2009 La Plata, Argentina. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

Vera, P. (2018). Interrogar sentidos desde las ciencias sociales. Una aproximación a los estudios actuales sobre imaginarios y representaciones sociales en Argentina. *Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la Investigación en Iberoamérica*, 21-100.

Vezub, L. F., & Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, *19*(1), 123-140.

Wiñar, D. (1974). Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, *4*(4), 9-35.