



Ampliar horizontes

Transiciones desiguales entre
los niveles secundario y superior
en la pandemia bonaerense

Emilia Di Piero (comp.)

ediciones
**IMAGO
MUNDI**

Ampliar horizontes

EMILIA DI PIERO (COMP.)

Ampliar horizontes

Transiciones desiguales entre los niveles
secundario y superior en la pandemia
bonaerense



Colección Florencia Fossatti
de Educación y Salud
DIRIGIDA POR ADRIÁN CAMMAROTA

Emilia Di Piero (comp.)

Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense. 1a ed. Buenos Aires: 2024.

326 p.; 15.5x23 cm. ISBN 978-950-793-450-6

1. Educación. I. Título

CDD 373.09

Fecha de catalogación: 26/06/2024

© 2024, Emilia Di Piero (comp.)

© 2024, Ediciones Imago Mundi

Imagen de tapa: equipo GESDES, 2023.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Visite el catálogo de la editorial

<https://www.edicionesimagomundi.com/libros>



Este libro atravesó un proceso de evaluación doble por parte de un tribunal compuesto por pares internos y externos.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo por escrito del editor. Este libro se terminó de imprimir en el mes de setiembre de 2024 en San Carlos Impresiones, Virrey Liniers 2203, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Sumario

	Agradecimientos	IX
	María Paula Pierella	
	Prólogo I	XI
	Laura Rovelli	
	Prólogo II	XV
	Emilia Di Piero	
	Introducción	XXI
Parte 1 Foco en políticas		
1	Carolina Scalcini Bárbara Torti	
	Universidad y articulación interniveles: la UNLP en el contexto de pandemia	3
Parte 2 Foco en Instituciones (secundarias y de nivel superior)		
2	María Gabriela Marano y Matías Causa	
	Trabajo docente en escuelas secundarias y acompañamiento a las trayectorias educativas para la continuidad de estudios durante la pandemia	41
3	Josefina Massigoge	
	La dimensión institucional en el nivel superior: una mirada desde las trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires en pandemia	67
Parte 3 Foco en Subjetividades		
4	Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel	
	Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades.	101

5	Emilia Di Piero y Josefina Massigoge Hacia una tipología de trayectorias escolares secundaria-superior en pandemia. Una comparación en clave interinstitucional considerando las escuelas de origen	135
6	Anaclara Burgos García La meritocracia, ¿cumple la cuarentena? Análisis de miradas meritocráticas en estudiantes secundarios bonaerense durante la pandemia	173
7	Valentina Elías Afilación institucional e intelectual a la universidad en pandemia: sociabilidad y relaciones con el saber desde la experiencia estudiantil	199
8	Constanza Delfina Becerra Ankudowicz Pensar la evaluación en la pandemia: los relatos de la evaluación en las experiencias de quienes transitaron su primer año de educación superior durante la crisis sociosanitaria	227
	Índice de autoras y autores del aparato bibliográfico	253
	Sobre las autoras y autores	257

Agradecimientos

En primer lugar, nos gustaría agradecer a todas las instituciones y personas que colaboraron en las distintas etapas de esta investigación desarrollada entre los años 2021 y 2023: miembros de los equipos directivos de las escuelas de nivel secundario que respondieron a las entrevistas, especialmente durante el período de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio por la pandemia; estudiantes de nivel secundario que fueron entrevistadas y entrevistados en 2021 y también a buena parte de ellas y ellos que accedió a ser entrevistada nuevamente en 2022; Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires; Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires; Área de Vinculación Académica de la Secretaría Académica, UNCPBA; Subsecretaría de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación; Dirección de Inclusión Educativa y Articulación, UNLP; Dirección de Vinculación con el Nivel Medio, UNLP.

A la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) que aportó el financiamiento para que lleváramos adelante esta investigación, gracias al cual pudimos presentar resultados parciales en jornadas y congresos, concretar un trabajo de campo amplio durante algunos años y solventar la compra de materiales y bibliografía específica.

A nuestra querida Universidad Nacional de La Plata, institución pública, gratuita y laica en la que estudiamos y nos desempeñamos como docentes, investigadoras/ investigadores y extensionistas quienes escribimos este libro.

La realización de esta investigación dio como fruto, además de este libro y demás publicaciones, la conformación del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales en el marco del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias

Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un espacio conformado por investigadoras e investigadores mayormente provenientes de los campos de Sociología y Ciencias de la Educación. Conforman el Equipo, que actualmente coordina Emilia Di Piero: Constanza Delfina Becerra Ankudowicz, Juan Belloso, Anaclara Burgos García, Matías Causa, Valentina Elías, Santiago Garriga Olmo, María Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Josefina Massigoge, Carolina Scalcini, Bárbara Torti, Laura Rovelli, Paola Santucci, Claudio Suasnábar.

A Santiago Zemaitis (UNLP/CONICET) y Carla Villagrán (UNPA/CONICET) les agradecemos que hayan tomado la evaluación de este libro y su compromiso en la lectura en detalle, fundamental al momento de repensar dimensiones en el análisis.

A Claudio Suasnábar y Laura Rovelli les agradecemos el apoyo permanente con la realización de este trabajo, sus aportes en cuanto a lecturas e intercambios fueron centrales para robustecer las miradas sobre el problema de investigación.

A Laura Rovelli le agradecemos, además, que haya aceptado prologar este libro, ofreciendo sugerencias generosas y enfoques sustanciosos.

Por último, queremos agradecer a Paula Pierella, referente fundamental para nuestro equipo en términos de sus temas de investigación, el que amablemente haya aceptado ser prologuista de este libro.

Prólogo I

MARÍA PAULA PIERELLA *

En Argentina, la inquietud por abordar problemáticas vinculadas con la articulación entre la escuela secundaria y la educación superior ha estado presente en las últimas décadas, impulsado por la progresiva masificación del nivel medio y su obligatoriedad a partir de la ley 26.206, sancionada en 2006. En el marco de un sistema caracterizado por la fragmentación socioeducativa, ese espacio-tiempo de pasaje, pone de manifiesto la heterogeneidad de las trayectorias académicas de quienes los transitan, al mismo tiempo que devela las dificultades de las instituciones para garantizar la inclusión de sectores tradicionalmente ajenos a la universidad y el derecho a la educación en contextos de profunda desigualdad.

Dichas inquietudes configuran el marco en el que se inscribe este libro, que tengo el honor de prologar, y que tiene por base el proyecto de investigación titulado «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia y pospandemia», dirigido por Emilia Di Piero y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica entre los años 2021 y 2023 (PICT 2019-0971).

El primer aspecto que quiero destacar es precisamente que este trabajo surge de líneas de investigación que vienen siendo desplegadas y sostenidas en el tiempo por un equipo que produce conocimiento en el marco de instituciones educativas y científicas

* IRICE-UNR-CONICET.

públicas, como es el caso del Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales, del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNLP), en el cual se radica el proyecto mencionado. De este modo, el trabajo colaborativo atraviesa las páginas de este libro que, lejos de ser una compilación de textos aislados, constituye una articulación en sí mismo, una obra que da cuenta de un laborioso proceso de dirección, discusión y elaboración colectivo.

Lo anterior se refleja en la escritura de cada parte y cada capítulo, que se encuentran totalmente entrelazados, observándose *in situ* el uso de la categoría de articulación, a la que se recurre para estudiar diferentes políticas, trayectorias, procesos, imaginarios, representaciones y experiencias. En otras palabras, lo que vemos aquí es a la articulación en acción, como método, como operación en la que –recurriendo a Laclau y Mouffe (2004)– diferentes posiciones diferenciales constituyen *momentos* al interior de un discurso. Y esa articulación lograda también se vislumbra en el modo en que se aborda el objeto de análisis. Así, la perspectiva relacional desde la cual se estudian las diferentes dimensiones seleccionadas se sitúa en ese «entre» tan complejo que implica, entre otras cosas, poner a dialogar categorías teóricas, fuentes documentales, relatos, y demás insumos que tienen la potencialidad de aportar datos generales del sistema sin perder de vista la especificidad de cada caso analizado, las particularidades y matices de cada voz.

En relación con lo anterior, otro de los aspectos que hacen valiosa esta obra es el modo en que se articulan diferentes escalas y niveles de análisis. En primer lugar, su organización en tres partes cuyos capítulos ponen el foco respectivamente en políticas, instituciones y subjetividades, constituye un entramado interesante entre los aspectos macroestructurales, el plano meso de las definiciones institucionales y la escala microsocial presente en la construcción de sentidos por parte de diferentes protagonistas del sistema: funcionarias y funcionarios bonaerenses, nacionales y de las universidades, directivas de escuelas secundarias, docentes, preceptoras y preceptores, estudiantes de nivel secundario y superior. De este modo, el libro tiene el potencial de analizar y dar sentido a diferentes interpretaciones y derivas sobre la implementación de políticas públicas e institucionales, brindando y analizando datos que proporcionan una información precisa sobre las características y tendencias educativas en términos de evolución de las matrículas,

tasas de acceso, permanencia, programas de becas, seguimiento de trayectorias, entre otra información fundamental para pensar las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires, la más poblada del territorio nacional. Ahora bien, las autoras y autores de esta obra trascienden el estudio de casos, para avanzar en una comparación de situaciones y problemáticas entre instituciones y van más allá al proponer y sugerir consideraciones más generales sobre las tensiones entre la democratización y la diferenciación educativas, captando matices, continuidades, diferencias estructurales, pero también dando cuenta de esas pequeñas desigualdades que surcan la vida de instituciones y sujetos que dificultan, cada vez con más crudeza, la construcción de lo común.

Por último, cabe destacar que este estudio fue realizado en uno de los momentos más duros que atravesamos como humanidad, la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, cuando la totalidad de las actividades educativas se interrumpió o virtualizó de modo forzoso. En estos tiempos que signan nuestro presente, se reconfiguraron algunos de los sentidos históricos que les daban identidad a nuestras instituciones, acelerándose transformaciones que ya venían atravesando la cotidianeidad de los espacios formativos. Así, la pandemia puso en primer plano la necesidad de repensar la totalidad de las coordenadas pedagógicas: los saberes producidos, los vínculos con docentes y entre pares, los modos de habitar los espacios, de configurar el tiempo, las modalidades de enseñanza, las formas de transitar los momentos de pasaje.

Sobre ese terreno de sentidos reconfigurados se posiciona este libro, que resultará, sin lugar a dudas, de gran interés para lectores de distintas disciplinas y que se desempeñen en diferentes cargos y niveles del sistema educativo. En tiempos de debates candentes y discusiones álgidas acerca de los sentidos de lo público en general y de la educación en particular, el equipo dirigido por Emilia Di Piero nos ofrece un aporte fundamental tanto desde el punto de vista de la reflexión pedagógica como de la intervención política.

Prólogo II

LAURA ROVELLI *

En el campo de la producción de conocimiento educativo reciente existe un consenso extendido acerca de los cambios radicales que la pandemia de COVID-19 introdujo en las funciones pedagógicas, sociopolíticas como así también en la institucionalidad de las escuelas, institutos y universidades, mientras que diversas investigaciones coinciden sobre el efecto amplificador de las desigualdades que la crisis sanitaria y humanitaria generó al interior de los sistemas educativos. Por otra parte, en Argentina, el estudio de las transiciones educativas entre el nivel secundario y el superior ha cobrado creciente relevancia en la investigación educativa. Desde el plano de las políticas públicas, proliferan diversos programas con distintos abordajes, alcances y continuidades para atender a esta problemática, mientras que, en los últimos años, las universidades han dinamizado la implementación de distintos dispositivos de vinculación con el nivel secundario. En ese contexto, el sistema nacional de información estadística de la educación superior ha avanzado, de manera aún incipiente, pero incremental, en la construcción de nuevos indicadores sobre el ingreso, la retención y la movilidad entre ofertas en los primeros años, aunque aún es escasa la articulación de la información estadística disponible con el egreso en nivel secundario.

Sin embargo, las transiciones entre el nivel secundario y el superior y su abordaje desde la perspectiva de las desigualdades

* CONICET-IdIHCS-UNLP.

educativas tuvieron un exiguu tratamiento en el territorio de la Provincia de Buenos Aires y menor aún, durante la pandemia de la COVID-19. Al respecto, corresponde recordar la continuidad de los estudios superiores es un derecho explícitamente establecido en la ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y la de Educación Provincial 13.688 de 2007. En ese sentido, los resultados de investigación desplegados en el presente libro, fruto del proyecto PICT 2019-0971 «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia», financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNLP), asumen con astucia y rigurosidad la tarea de analizar un objeto de estudio elusivo pero clave para pensar la inclusión educativa y de manera más amplia, la democratización del conocimiento. A la vez, las y los autores ofrecen herramientas analíticas sólidas y evidencia empírica actualizada y situada en la complejidad socioeducativa de la Provincia de Buenos Aires a fin de comprender las transformaciones aún en curso en un tiempo histórico disruptivo.

Emilia Di Piero, investigadora responsable del proyecto, junto a un equipo integrado por personas formadas y en formación en áreas interdisciplinarias de las ciencias sociales y humanidades, como las ciencias de la educación y la sociología, indagan hace varios años las desigualdades educativas en el nivel secundario y superior, con foco en la provincia de Buenos Aires. Ese recorrido investigativo les ha permitido identificar el pasaje del nivel secundario al superior como un momento crítico de manifestación y ampliación de diversas inequidades educativas en sistemas altamente segmentados. El enfoque relacional adoptado resulta muy fructífero para problematizar y desentrañar con lucidez las dinámicas de desigualdad social y educativa que atraviesan el ciclo orientado de la escuela secundaria y el nivel superior. A su vez, han seleccionado acertadamente un conjunto de instituciones, actores y actrices relevantes para analizar distintas dimensiones de la problemática de estudio, lo que permite dar continuidad al objeto de estudio a través de diversos modelos analíticos en nuevos entornos institucionales y regionales.

Algunos de los resultados más significativos de la investigación colectiva evidencian que, desde el plano de las políticas de articu-

lación, en los últimos años se observa un giro en las universidades analizadas desde una posición más estática, centrada en la «espera del estudiantado» hacia otra más activa orientada por «salir a su búsqueda» y ampliada al brindar un conjunto de actividades articuladas y orientadas a la formación de docentes y estudiantes en las escuelas y su acompañamiento. En ese sentido, Carolina Scalcini y Bárbara Torti muestran cómo los dispositivos de articulación internivel fueron readaptados a diversos formatos virtuales en el contexto de la pandemia y señalan que han perdurado de manera predominantemente presencial, aunque en algunos casos también híbrida, con el fin del aislamiento obligatorio. Por otra parte, se observa que el enraizamiento territorial de las dos universidades analizadas permitió el fortalecimiento de las estrategias de seguimiento de las trayectorias estudiantiles, lo que podría redundar en aprendizajes institucionales valiosos para mejorar las políticas actuales de articulación.

A nivel institucional, el capítulo de Marano y Causa sostiene que el trabajo docente vinculado con el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para la continuidad de los estudios y la articulación con el nivel superior se reconfiguró en diversos sentidos: por un lado, a través de modos de actuación similares al período anterior a la pandemia pero «por otros medios» y por otra parte, mediante nuevas formas y sentidos innovadores que reflejan un posicionamiento activo de las instituciones escolares y la potencialidad de sus actores y actrices. Como contrapunto, el trabajo de Massigoge destaca las dificultades que las instituciones de educación superior analizadas encontraron para incorporar la formación en la experiencia académica y los aprendizajes en sus actividades de vinculación remotas con estudiantes secundarios, lo cual redundó en una menor participación estudiantil y en una escasa incidencia en revertir las desigualdades existentes. La autora destaca a las prácticas en el aula y el trabajo docente como herramientas centrales para mejorar la articulación entre niveles. Al respecto, y en virtud de los avances en materia de educación digital y su continuidad en la recuperación de la pandemia, nos preguntamos de qué manera es posible mejorar la naturaleza de los aprendizajes y el seguimiento del estudiantado en entornos remotos; en qué medida las plataformas regulan las formas en las que enseñamos y cómo es posible fortalecer la formación docente a través de pedagógicas híbridas, entre otras cuestiones.

En relación con la dimensión de las subjetividades, el texto de Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel muestra que las expectativas del estudiantado secundario en relación con la continuidad de sus estudios estuvieron condicionadas por la clase social y el trabajo institucional de articulación realizado, lo que dio lugar a la existencia de circuitos diferenciados, mientras que el contexto de incertidumbre desatado por la pandemia de la COVID-19 reformuló sus perspectivas futuras. La noción de circuitos diferenciados es profundizada en el capítulo siguiente, elaborado por Di Piero y Massigoge. Un punto interesante de la argumentación que se desprende de ambos estudios, es el agotamiento del sector de gestión educativa de origen del estudiantado, estatal o privado, como variable explicativa determinante de la configuración de sus recorridos y expectativas de continuidad en los estudios superiores. Antes bien, las autoras advierten sobre la necesidad de profundizar el análisis y comprensión de los procesos de acumulación de ventajas y desventajas ligadas al sector social de origen, los que operan en la selección de una propuesta institucional que evalúan más o menos favorable respecto de sus aprendizajes y de la factibilidad de continuidad educativa.

Finalmente, los trabajos de Anaclara Burgos García, Valentina Elías y Constanza Becerra Ankudowicz aportan enfoques novedosos para dilucidar distintas dimensiones de las transiciones educativas en el territorio bonaerense. Nos referimos, respectivamente, a la recepción por parte del estudiantado de propuestas innovadoras como la suspensión del régimen de repitencia o la revisión del sistema de calificaciones durante la pandemia COVID-19 y la internalización y defensa de criterios meritocráticos como respuesta; a la manera en que las nociones de afiliaciones institucionales e intelectuales benefician la comprensión de diversas estrategias estudiantiles para vincularse con los saberes universitarios; y a cómo las experiencias de evaluación atraviesan y condicionan las trayectorias estudiantiles internivel. Cabe destacar la reflexión que realiza Valentía Elías acerca de la existencia de una brecha entre la autonomía teórica que esperan las universidades y la autonomía real con la que ingresa el estudiantado, problemática que atraviesa buena parte de los capítulos centrados en desentrañar las subjetividades estudiantiles. Al respecto, en las transiciones del nivel secundario hacia la universidad parece necesario repensar la organización de exigencias sucesivas hacia el estudiantado, pero no

renunciar a ellas. Recuperando los aportes del sociólogo Bernard Charlot, uno de los principales desafíos consiste en potenciar el sentido de los contenidos que se enseñan y su estímulo intelectual, sin prescindir de acciones e iniciativas que procuren revertir, o al menos mitigar, las desigualdades internivel y que, a la vez, busquen contribuir con una mayor autonomía y en definitiva, la posible emancipación de los sujetos.

Con todo, *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia* resulta un aporte analítico renovado, empíricamente fundamentado y situado para el campo de la investigación educativa sobre los estudios de las desigualdades que atraviesan el pasaje del nivel secundario al superior en Argentina. A la vez, desde las ciencias sociales y las humanidades, la investigación realiza una contribución muy valiosa para repensar críticamente las políticas públicas e institucionales que, en los últimos años, se orientan a garantizar el derecho a la educación secundaria y la continuidad de estudios superiores, al tiempo que del análisis se desprenden posibles instrumentos de mejora para fortalecer las trayectorias estudiantiles en contextos de mayor inclusión y a la par, de procesos incrementales de diferenciación educativa. Por último, como parte del consenso democrático sobre las prioridades en ciencia y tecnología, la construcción de una educación inclusiva y de calidad es uno de los diez desafíos nacionales de la Agenda Estratégica del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030, convertida en ley en octubre de 2023. Este hecho histórico no solo refuerza la relevancia de los estudios desplegados en la presente publicación, sino que también le otorga mayor centralidad a la problemática aquí abordada en la arena de políticas públicas nacionales y regionales de la próxima década.

Introducción

EMILIA DI PIERO

Hacer referencia a la pospandemia nos ubica ante la identificación de la pandemia como un período temporal específico y, en el mismo movimiento, nos señala que ese tiempo es pasado. Se trató de un tiempo espinoso que conmovió todas las esferas de la vida humana y, quizás por ello, de un tiempo al que nadie quiere regresar.

Sin embargo, más allá de nuestra voluntad de hacer «borrón y cuenta nueva», perduran las consecuencias de ese tiempo histórico sobre el presente: si pensáramos el tiempo como un texto, no se trataría de un paréntesis ya cerrado, sino más bien de un punto de inflexión. Fue, además, un tiempo en el que la cuestión educativa cobró centralidad; un tiempo en el que se valoró, en su presencia transformada, la labor de los y las educadoras y educadores y, también, en el que se profundizaron aún más las desigualdades entre las experiencias educativas.

En términos concretos, como consecuencia de la pandemia, la suspensión de las clases presenciales en Argentina fue establecida, en primer término solo por 14 días, a partir del lunes 16 de marzo de 2020 a través de la resolución n.º 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), puesto en un principio desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020, y con sucesivas prolongaciones hasta el día 31 de enero de 2021. Esta medida, que afectó a alrededor de 12 millones de estudiantes y 900 mil docentes, se dio de manera simultánea en buena parte del mundo y se convirtió en una situación inédita

en la historia de la escolarización. Más del 90 % de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) fue afectada por el cierre físico de escuelas en más de 180 países.^[1] A su vez, a inicios del año siguiente, en el marco de una nueva fase denominada Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), se estableció el propósito de «volver a las aulas» bajo la idea de una «presencialidad cuidada» (resolución CFE n.º 386/21 y 387/21) y con ese objetivo se definieron distintas formas de retorno (resolución CFE n.º 366/20).

En ese marco excepcional, nos preguntamos, en clave de análisis de desigualdades, por un momento nodal de las trayectorias escolares como es la transición interniveles, y nos situamos para ello en el caso de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Es decir que este libro aborda la problemática de la transición interniveles, un momento de incertidumbre en la vida de las personas debido a que se trata de la culminación de un recorrido y la apertura de otro nuevo, con características disímiles. Entre otros aspectos a considerar, cabe señalar el uso del espacio: en comparación con la experiencia de la escuela secundaria, las y los estudiantes universitarios dejan de tener un aula y un grupo de compañeras/os fijos, para pasar a cursar en diferentes aulas de un mismo edificio, o a veces de distintos edificios, con compañeras/os pertenecientes a diversas carreras. En relación con el uso del tiempo, las clases no son uniformes, sino que presentan la distinción entre teóricos y prácticos, pudiendo ser obligatorias o no; no hay un horario fijo, continuo y predefinido, sino que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias a cursar, así como horarios de teóricos y de prácticos; la acreditación de los saberes se organiza por materias y no está necesariamente ligada a la graduación; las evaluaciones y exámenes presentan una gran variedad, pudiendo ser individuales o colectivos, escritos u orales, parciales o finales, con recuperatorios de modalidad diversa; las materias se organizan en cuatrimestres y no anualmente. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y estudiantes, requiriéndoles el desempeño de un número acrecentado y diverso de roles.

A la incertidumbre ante este cambio en la configuración del tiempo y del espacio, se suma que este libro indaga, a su vez, el mo-

[1] Véase https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf.

mento de la pandemia,^[2] un tiempo atravesado por la incertidumbre como palabra clave para toda la población, lo hace situándose en la provincia más poblada y con el sistema educativo más amplio del país y considerando distintas escalas y voces de diversos actores (funcionarias y funcionarios^[3] bonaerenses, nacionales y de las universidades, directivas de escuelas secundarias, docentes, estudiantes secundarios).

El estudio se propuso analizar las dinámicas de las desigualdades sociales y educativas en lo que respecta a transiciones entre las escuelas secundarias y los estudios superiores mediante una investigación comparativa en distintos establecimientos secundarios de la Provincia de Buenos Aires en la fase DISPO de la pandemia. De ese modo, se buscó indagar sobre un área estratégica como es la relación entre el ciclo orientado de la escuela secundaria y el nivel superior,^[4] con foco en distintas aristas, actores y escalas: las expectativas de estudiantes del último año de la secundaria respecto de la continuación de estudios, las trayectorias postescolares de una muestra de egresadas y egresados, las miradas de las docentes, las directoras y las perspectivas y estrategias institucionales de las escuelas secundarias seleccionadas con vistas a la orientación para la continuidad de estudios y las políticas y estrategias institucionales elaboradas por parte de los establecimientos de nivel superior (universitario y no universitario) en pos de captar y retener la matrícula. Cabe considerar que la articulación escuela secundaria-nivel superior ha sido uno de los temas prioritarios en la agenda educativa, tanto de la Dirección Provincial de Educación Secundaria como de la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior Bonaerense. En ese sentido, desde el año 2017 se lanzó el Programa NEXOS, estrategia reformulada y renombrada como «Sigamos Estudiando» desde 2021 en pos de estimular la continuidad en los estudios universitarios.^[5]

[2] El fin de la emergencia sanitaria debida a la pandemia fue declarado por la Organización Mundial de la Salud el viernes 5 de mayo de 2023.

[3] A lo largo del libro se utilizará la doble asignación –femenino/masculino– para facilitar la lectura y pronunciación, si bien se asume que el lenguaje tiene un carácter sexista y binario.

[4] Véanse el capítulo de Scalcini y Torti y el texto de Di Piero y Causa.

[5] Véase el capítulo de Scalcini y Torti y Di Piero y Causa.

El enfoque multiescala se debe a que este libro toma distancia de miradas que buscan señalar al nivel secundario como «deficitario» respecto de la vara que representan los requerimientos del nivel superior, y sostiene que, por el contrario, se trata de una problemática imprescindible de ser pensada en el interjuego entre los dos niveles. Es decir, abogamos por la productividad de una perspectiva relacional en varios sentidos, tanto porque busca evitar analizar ese momento de transición deteniéndose en cada nivel aisladamente, como por la propuesta de abordaje desde distintos sectores sociales y territorios.

Este libro se realizó en base a un proyecto de investigación titulado «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la transición nivel secundario-nivel superior en pandemia» financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica entre los años 2021 y 2023 (PICT 2019-0971) y radicado en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales, del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.^[6] El proyecto fue dirigido por Emilia Di Piero y sus integrantes fueron: Constanza Becerra Ankudowicz, Anaclara Burgos García, Matías Causa, Valentina Elias, Santiago Garriga Olmo, María Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Josefina Massigoge, Laura Rovelli, Carolina Scalcini, Claudio Suasnábar y Bárbara Torti.

Siguiendo la tendencia de los países del Cono Sur y de México, al sancionar en 2006 una nueva ley Nacional de Educación, Argentina estableció en su artículo 134° la obligatoriedad del nivel secundario, proceso acompañado a nivel provincial por la ley de Educación Provincial, promulgada en 2007. De esta manera, se presenta a la educación secundaria como «la nueva secundaria»,^[7] teniendo como uno de sus principales objetivos la formación de los sujetos para el ejercicio pleno de los derechos de la ciudadanía, la adquisición de conocimientos para la continuación de estudios superiores y la vinculación de la educación con el mundo del trabajo. La problemática de las transiciones no sería relevante en otro contexto, cuando el acceso tanto a la educación secundaria como a la educación superior se circunscribía a públicos relativamente

[6] Véase <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>.

[7] Fuente: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria.

homogéneos y restringidos desde el punto de vista de su perfil sociodemográfico, pero cobra trascendencia en la actualidad, cuando la universidad se vio alertada ante la experiencia de recibir una mayor demanda debido al incremento de culminación de la secundaria: siguiendo a Cuenca (2023), se trata de un nuevo estudiantado en una vieja universidad. Según datos de SITEAL,^[8] la asistencia a la secundaria baja era del 79.4 % en el año 2000, asciende al 82.8 en 2010 y alcanza el 90.1 % en 2021. A su vez, dentro del nivel secundario, el ciclo orientado presenta una cobertura menos amplia que el ciclo básico. La asistencia, en el caso de la secundaria alta es de 54.7, 53.8 y 65.6 % para los mismos años.

En este nuevo contexto en el cual la escolarización se amplía, al tiempo que se diferencia la oferta interpelando a las y los estudiantes según el sector social de origen, las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿cómo se reconfiguran las expectativas de las y los estudiantes respecto de la continuidad de estudios superiores en la pandemia? ¿Qué tipo de trayectorias experimentan? ¿Cómo procesan y reformulan las instituciones educativas seleccionadas (en el nivel secundario y superior) las políticas de articulación? ¿De qué maneras las escuelas secundarias orientan la continuidad de estudios? ¿De qué modos las instituciones de nivel superior^[9] procuran captar matrícula? ¿Mediante qué políticas buscan retener a las y los ingresantes? ¿En qué medida se activan articulaciones internivel e intranivel hacia el interior de las instituciones de nivel superior?

En pos de analizar esta problemática de manera comparada y relacional, seleccionamos cuatro establecimientos secundarios: dos estatales y dos privados en la ciudad de La Plata y Tandil. De ese modo, mediante el estudio de un abanico amplio de instituciones apostamos a un enfoque relacional de las desigualdades que evite la investigación sobre un único fragmento, dinámica investigativa que espeja una realidad educativa de por sí fragmentada (llevando a cabo indagaciones especializadas, ya sea sobre las elites, sectores medios o sectores populares).

[8] Perfiles de países, Argentina. Disponible en . Consultado el día: 27/10/2023

[9] Cabe aclarar que entendemos por nivel superior a la oferta universitaria y terciaria, siguiendo la delimitación de García de Fanelli y Jacinto (2010) sobre este último.

Cabe aclarar que, por un lado, entendemos por articulación a un espacio formalmente establecido entre los actores de las instituciones con el propósito de forjar vínculos perdurables (Visacovsky y Frank 2016, pág. 101) e incluye el último año de la escuela secundaria, el ingreso al nivel superior y el primer año del curso del grado. Por otro lado, respecto de las transiciones, como señala S. Araujo (2017), la transición hacia la universidad se inicia desde la escuela secundaria, cuando se empiezan a poner en juego las expectativas en relación con el mundo universitario y la elección de una carrera, para prolongarse en el primer año de los estudios superiores. Siguiendo a Canales y De los Ríos (2009), la transición interniveles se constituye como un momento clave en relación con la toma de conciencia subjetiva sobre el peso de las desigualdades objetivas en relación con los recursos: se trata de un momento en que se visualiza el nivel académico de los colegios de origen, así como qué instituciones de nivel superior son accesibles.

Antecedentes

La presente investigación se inscribe en la confluencia de tres líneas de estudios del campo de la educación en Argentina: la tradición que aborda los procesos de desigualdad en el nivel secundario, los estudios sobre las transiciones, primeros años de la universidad y educación superior y las exploraciones acerca de la educación durante la pandemia.

Acerca de las desigualdades, la educación y el nivel secundario

Con respecto a la primera línea de indagaciones, el tratamiento de la desigualdad es un tema recurrente en la investigación educativa. Cabe precisar que hacemos referencia a desigualdades, que apuntan a la preocupación por las injusticias, y no a diferencias, respetables y valiosas en relación con la diversidad. Como señala Therborn (2015) recuperando aportes del feminismo, las diferencias están dadas, mientras que las desigualdades son socialmente construidas.

Ya desde los años sesenta del siglo pasado, las teorías reproductivistas desconfiaban de las lecturas románticas que vinculaban al sistema educativo con funciones emancipatorias, señalaban sus aportes a la reproducción del sistema capitalista (Varela 2014).

Entrado el siglo XXI, varios textos ponen el foco en miradas sobre la desigualdad que no se centran en las brechas de ingreso, sino que observan el fenómeno desde perspectivas sociológicas, analizando la desigualdad como una experiencia relacional y multidimensional, en donde cobran significatividad las dimensiones sociales, culturales, subjetivas, las fronteras entre distintos grupos sociales y «categorías» y no solo entre individuos. Siguiendo a Kessler (2019), en economía hay cierta unanimidad en concentrarse en la desigualdad de ingresos, mientras que en nuestro campo las opciones son más amplias: en primer término, se necesita definir desigualdad ¿de qué? Además, cuando se trabaja desde perspectivas multidimensionales, es importante delimitar cuáles serán esas dimensiones a considerar.

En este libro retomamos una perspectiva sociológica que, enmarcada en la propuesta de Tilly (2000), parte de un enfoque relacional de las desigualdades. De ese modo, buscamos conocer la construcción de límites simbólicos que favorecen la producción de fronteras –*boundary work*– (Reygadas 2004, 2020) y, a su vez, delimitan pares categoriales entre grupos sociales. Siguiendo a Tilly, los límites pueden separar categorías internas, es decir, específicas de una organización o grupo (por ejemplo, los que separan a directivos vs. trabajadores), o distinguir categorías externas, comunes a toda la sociedad (hombre/mujer, blanco/negro, ciudadano/extranjero, noble/plebeyo, adulto/niño). Cuando las posiciones más desfavorables en las distintas categorías coinciden (negro+plebeyo+mujer+trabajadora) es cuando las desigualdades se ven reforzadas.

En lo que respecta a la investigación acerca de la desigualdad a nivel nacional, en el plano educativo es, al tiempo que profusa, muchas veces poco precisa. Es recurrente, en ese sentido, el uso de los términos de segmentación, segregación y fragmentación educativa como sinónimos. Buscando delimitar sus particularidades, cabe recordar que en los años 80 se realizó en Argentina una serie de investigaciones empíricas que avanzó en el análisis de las prácticas institucionales y caracterizó al sistema como *segmentado*. Dichos estudios mostraron la constitución de circuitos diferenciados tanto en el interior del subsistema público como en el privado, y la correspondencia de tales circuitos con el origen social de los estudiantes. Según estas investigaciones, la desigualdad resultaba del acceso diferenciado a los saberes socialmente relevantes, en

tanto existían circuitos que impedían a los sectores más bajos de la población incorporarse a aquellos en los cuales se distribuía el bien educativo. Desde esta perspectiva, la desigualdad es el resultado de un problema de acceso, no al sistema, sino a los saberes que en él circulan (Braslavsky 1985).

Por su parte, Tedesco (2009) también señalaba la configuración de circuitos diferenciados y distantes desde el origen del sistema educativo argentino: el proyecto de la llamada «república conservadora» se expresó en un modelo mitrista que lo dicotomizaba desarrollando, por un lado, el elitismo de una enseñanza media para los intelectuales y dirigentes que seguía una currícula enciclopedista contrapuesta al utilitarismo, y por otro una educación primaria que buscaba controlar y «argentinizar» a los inmigrantes sometiendo a la población al flamante orden nacional (Bertoni 2001). Tal como marcaba Tedesco, en el decreto de Mitre de 1863 de creación de Colegios Nacionales en las capitales de provincias puede ubicarse el momento de iniciación de una enseñanza media con algunas características definidas en el país. Es por ello que el autor sugería la primacía de la función política de la educación sobre la función económica, en tanto los primeros colegios nacionales fueron creados a fines de siglo XIX en simultáneo al proceso de consolidación del Estado nacional, bajo una concepción acentuadamente elitista. El criterio guía para su fundación fue condensar el saber en un número de individuos que consiguiera accionar sobre las «masas ignorantes», y su función social explícita asegurar la formación de cuadros políticos para la administración pública, o bien garantizar el acceso a la Universidad, de allí su carácter de colegios «preparatorios».

Siguiendo a Formichella y Krüger (2023), tal como sucede en gran parte de Europa, Estados Unidos y América Latina, existe evidencia empírica de que actualmente el sistema educativo argentino se encuentra segmentado, o dividido en circuitos de calidad diferenciada, entre los cuales los estudiantes se distribuyen en función de sus características personales. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones de similares características –el perfil de los alumnos y docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos o la organización– de forma que cada segmento se diferencia de los demás en términos de las condiciones de aprendizaje que ofrece.

Con respecto a la *segregación*, como muestra Formichella y Krüger (2023), se interpreta como un concepto más restringido, que alude a la desigual distribución de las diversas categorías de estudiantes –como etnia, género u origen social– entre las escuelas de un sistema. Es decir que desde este enfoque se identifican barrios o escuelas en las que la población se distribuye con determinados criterios. Un sistema educativo puede considerarse segregado si la asignación de los estudiantes de acuerdo a alguna característica social difiere significativamente de la distribución de esa característica en la población de referencia. Siguiendo con Krüger, la segmentación, por su parte, se interpreta como un concepto más amplio que comprende al de segregación, y que alude a la posibilidad de identificar y jerarquizar distintos tipos de escuelas.

Entonces, como indica la autora, la segmentación del sistema hace referencia a

- 1) la heterogeneidad en la calidad de los servicios que ofrecen los distintos grupos de escuelas, la cual se asocia positivamente con el perfil socioeconómico promedio de sus estudiantes;
- 2) la existencia de segregación social del alumnado (Formichella y Krüger 2023). En suma, las condiciones de escolarización a las que acceden los estudiantes no son equivalentes y se distribuyen de manera regresiva.

También los aportes de Veleda (2012) son centrales en la definición de la segregación educativa, a la que entiende como la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan.

Respecto de las desigualdades educativas en Argentina, desde aquellos planteos de los años ochenta, la preocupación por la problemática ha continuado presente en las investigaciones en este campo, y no solo a partir del desarrollo de la noción de segregación. Al respecto, los trabajos de Tiramonti (2004, 2009) aportan el concepto de *fragmentación educativa*, que expresa matices respecto de la noción de segmentación elaborada por Braslavsky. A diferencia de la noción de segmento, con la cual se conceptualizaban las partes jerárquicamente diferenciadas de un todo que –aunque no por ello menos discriminativo– se encontraba integrado y en el cual las «distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado» (Tiramonti 2009, pág. 29), el término fragmento,

tributario del concepto de cierre social weberiano, alude a mundos distantes e incomparables, refiere al extrañamiento cultural, la existencia de fronteras y la ajenidad. Asimismo, Kessler (2002, pág. 21) apunta que los establecimientos educativos habilitan experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los alumnos que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes. Es decir que, así como la noción de segmentación enfatizaba las desigualdades socioeconómicas, la noción de fragmentación se centra en las diferencias socioculturales.

En este libro haremos referencia a los tres conceptos, considerando las particularidades en cada caso. Buscamos movilizar un enfoque relacional y multidimensional de las desigualdades: cuando decimos relacional, nos referimos a que consideramos el fenómeno de las transiciones interniveles en el juego entre instituciones de distintos niveles, sectores de gestión y características; entretanto, nuestra mirada es multidimensional debido a que contemplamos diversas dimensiones de la desigualdad (el sector social de origen, el género, el territorio).^[10]

Acerca de las indagaciones sobre transiciones interniveles, universidad y nivel superior

Los estudios sobre las relaciones entre los niveles secundario y primeros años de la educación superior se han ido constituyendo como un campo a lo largo del siglo XXI, sea a partir del seguimiento longitudinal de trayectorias estudiantiles (PREJET), desde los estudios sobre la universidad pública (PESUP, Pierella 2014), como zona de pasajes (Bombini 2009), desde la problematización de una pedagogía de los inicios (Mancovsky y Más Rocha 2019a), sobre los inicios a la vida universitaria (Pogré *et al.* 2018), los estudios de las transiciones (Krichesky *et al.* 2023; Vercellino y Pogré 2023) o en tanto articulaciones entre niveles (Gorostiaga y Cambours de Donini; Marano).

A los fines de esta investigación resultaron nodales los aportes de tres líneas de trabajos específicos: el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET, FLACSO), el Programa

[10] Como señala Lamas (2013) en un texto clásico, el género como conjunto de clasificaciones y disposiciones se inculca en los diferentes juegos sociales.

de Estudio sobre Universidad Pública (PESUP, UBA) y los trabajos agrupados por Pogré y Vercellino en el libro *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. El primero, en tanto se trata de estudios longitudinales sobre trayectorias en el cruce de las dimensiones educación-trabajo (Corica y Otero 2017; Jacinto *et al.* 2013; Jacinto 2016; Miranda y Corica 2014; Miranda y Otero 2005) que muestran una complejización del peso explicativo del origen social en las trayectorias pos-secundarias así como el peso de las «expectativas a futuro» en el momento de la elección escolar (Corica 2010). Del mismo modo, en el presente proyecto estudiamos comparativamente expectativas y trayectorias postsecundarias abordadas de manera prospectiva en articulación con las condiciones institucionales y estructurales. Por otro lado, las investigaciones llevadas adelante por distintos miembros del Programa de Estudio sobre Universidad Pública (PESUP, UBA), en sus líneas vinculadas con la experiencia estudiantil y con el ingreso, acceso y permanencia en la universidad fueron centrales desde el momento de delinear el problema de investigación (Carli 2012; Pierella 2014; Santos Sharpe 2019). En tercer lugar, la compilación de trabajos sobre la temática de las transiciones, llevada a cabo por Vercellino y Pogré (2023), brinda pistas ciertas con las que dialogamos en esta investigación, sobre todo las que las autoras agrupan en el último eje, en el que se detienen en las relaciones del primer año de los estudios superiores con el nivel secundario. Más adelante recuperaremos algunas entre ellas.

Con respecto a la línea de estudios sobre de la universidad y el nivel superior, la investigación reciente ubica a la universidad argentina dentro de las universidades «amplias» en las cuales la modalidad de acceso mayoritaria es el ingreso directo sin cupo ni examen de ingreso eliminatorio. Se trata de un espacio educativo en el que prima una noción de justicia ligada a la igualdad de oportunidades (Dubet 2011), se plantea un sistema abierto habilitando el juego de la meritocracia como si todos tuvieran iguales puntos de partida al iniciarlo, lo cual conduce a la problemática de la «puerta giratoria» (Tinto 2005), es decir que a pesar de que los jóvenes tienen un alto nivel de acceso son tempranamente expulsados de las instituciones universitarias y emergen la retención y el egreso como cuestiones a atender (García de Fanelli 2014). Ante este escenario y a partir de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008, y de su afirmación de la Educación

Superior como bien público social, derecho humano y universal y deber del Estado, se crearon estrategias destinadas a amortiguar ese salto interniveles y a problematizar el momento de ingreso a la universidad. Ezcurra (2007) refiere a un «giro institucional» en relación con este nuevo foco en las políticas y, a su vez, divide en tres a las políticas implementadas: políticas de primera generación (paralelas al currículum, tutorías); políticas de segunda generación (cuando se revisa el currículum y la enseñanza) y políticas de tercera generación (cuando se considera que el ingreso es problema de todos, se jerarquiza la experiencia en primer año, y se establecen compromisos a escala institucional).

Acerca de las indagaciones sobre educación en pandemia

Respecto del contexto en el que realizamos la investigación, en marzo de 2020 el Poder Ejecutivo de la Nación Argentina publicó el decreto de emergencia sanitaria por COVID-19 n.º 297 que dispuso de forma inmediata el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En cuanto al ámbito educativo, las clases presenciales se suspendieron a nivel nacional y se impulsó la continuidad pedagógica, en un contexto de experimentación pedagógica y didáctica, apostando a la «virtualización forzosa» (Di Piero y Miño Chiappino 2020; Dussel 2021).

A su vez, a través del decreto n.º 956/2020, en diciembre de 2020 se anunció una nueva fase denominada Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) en todo el país, que vendría a flexibilizar algunas cuestiones. En el plano educativo, se dio impulso a la hibridez en las modalidades presencial-virtual y la implementación de las «burbujas» que implicaban que distintos grupos al interior de una misma división escolar alternaran semanalmente la asistencia para garantizar una menor cantidad de personas presentes simultáneamente en el aula y reducir, así, el riesgo de contagio (de modo tal que una semana asistía el grupo A y a la semana siguiente el grupo B). En ese marco, la primera etapa del trabajo de campo, que se realizó entre agosto y noviembre de 2021, implicó varias reformulaciones debidas al contexto epidemiológico, en relación con el planteo original de la investigación (Salas *et al.* 2022). Las entrevistas a los/las estudiantes de la ciudad de Tandil se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Entretanto, el trabajo de campo en la ciudad de La Plata y las en-

trevistas correspondientes se realizaron de manera presencial en las escuelas.

Sobre las experiencias en el nivel secundario en la pandemia se han realizado variadas investigaciones: daremos cuenta de algunas de ellas a continuación e iremos dialogando con otras a lo largo de este libro.

En un estudio elaborado a partir de datos de una encuesta en línea aplicada en abril/mayo 2020, Dabenigno *et al.* (2021) observan que, durante la pandemia, el uso de tecnología que permite una comunicación más limitada en su complejidad como el Whatsapp crece en escuelas estatales, con alumnado de NSE bajo, de menor prestigio y sin plataforma. En consonancia con ello, a partir de una encuesta a directivos de escuelas de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, Romero *et al.* (2021) demostraron que la escolarización tuvo estrategias desiguales y segregadas por contexto socioeconómico. Diferencias significativas en los niveles de acceso a la tecnología entre las escuelas, las y los estudiantes y las y los docentes. Además, hallaron que en los contextos más vulnerabilizados, las y los docentes utilizaron la aplicación de WhatsApp como principal herramienta, y en segundo lugar el correo electrónico, mientras que en los contextos con población de mayores recursos se utilizó como principal herramienta las videoconferencias sincrónicas (*zoom* y las plataformas propias de las escuelas), con una frecuencia de intercambio mayor que en las escuelas de sectores sociales más postergados. Así, concluyeron que durante la educación remota en emergencia se consolidaron escuelas whatsapp, por un lado, y escuelas *zoom*, por otro, dando lugar a una profundización de la segregación educativa.

En términos amplios, Servetto *et al.* (2022) señalan que los estudios abordan las nuevas desigualdades que se produjeron como consecuencia de la pandemia se posicionaron tanto desde variables clásicas, como educación estatal o privada (segmentación del sistema educativo) y entorno socioeconómico o grupo/clase social (desigualdad en recursos y/o capitales de las familias) como en combinación con otras vinculadas a la pandemia: la conectividad y las condiciones de confinamiento que generan oportunidades de aprendizaje desiguales. Jacovkis y Tarabini (2021, pág. 92) analizan las respuestas escolares en este contexto y el modo en que las es-

cuelas reproducen expectativas diferenciales según las condiciones sociales de la población: «a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña».

Por su parte, Puiggrós (2020, pág. 35) señala que «Las escuelas de élite continuaron sus actividades en línea, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención para sus estudiantes. En el otro extremo, los/as estudiantes perdieron comunicación con sus docentes, excepto cuando se pudo continuar el contacto por medios alternativos, como visitas a domicilio, llamadas por teléfono o mensajes de WhatsApp. Un 50 % de los/as estudiantes de todos los niveles educativos se desconectaron de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos/as ya no regrese o no lo haga de inmediato».

Respecto del trabajo docente en el nivel secundario en la pandemia, encontramos los trabajos de Dabenigno *et al.* (2021), Gluz *et al.* (2021) y Villagrán (2022), entre otros. En cuanto a Villagrán (2022), se centra en los efectos de la pandemia en la escolaridad y, específicamente, en el trabajo pedagógico y las subjetividades del profesorado en la zona norte de Santa Cruz. La autora señala el malestar ante el exceso de notificaciones y actividad propiciada por la virtualización.

Con respecto a las indagaciones más específicas, acerca de las transiciones y el primer año del nivel superior en pandemia, son fundamentales los aportes de Corica *et al.* (2023), así como de Pierella *et al.* (2022) y Vercellino y Pogrè (2023).

Corica *et al.* (2023) estudian las transiciones juveniles en pandemia a partir de la trama de experiencias de jóvenes egresados de la escuela secundaria hacia el año 2011 que continuaron estudios universitarios luego del egreso y que, hacia principios del 2020, se encontraban transitando el último tramo de los estudios superiores. Entre las entrevistadas/os aparece la idea de suspensión del tiempo de vida, y/o resignificación de los proyectos y actividades que venían realizando. Muestran que para los jóvenes de la cohorte que fueron entrevistados durante el ASPO, el traspaso de la educación presencial a la educación virtual no significó la interrupción de sus estudios, continuaron sus carreras universitarias en la modalidad *online* sin mayores dificultades. Tendieron a reacomodar la rutina en sus hogares, con menos oferta de materias, pero sin perder la cursada; sin embargo, señalan que si bien contaban con la ven-

taja de que disponían previamente de una PC y de conexión, la actividad educativa se torna aún más individualizada y solitaria.

El estudio de Fuentes y Núñez (2022) indaga las experiencias en el nivel secundario y superior en la pandemia desde distintas aristas. Particularmente en este libro nos interesa recuperar el capítulo a cargo de Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio, quienes analizan la incidencia de distintos soportes en el proceso de decisión sobre los estudios superiores. A partir de un trabajo de campo elaborado entre 2019 y 2020 y centrándose en personas que cursaron su escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, identifican cuatro tipos de soportes que acompañan ese proceso: mecanismos institucionales, lazos familiares, redes de pares e información en redes sociales. Sostienen que durante la pandemia creció el peso relativo de la familia debido a la imposibilidad de «estar ahí», de transitar pasillos escolares y muestras de carreras.

Por su parte, Prados *et al.* (2022), desarrollaron una investigación cuyo objetivo general fue aportar a vislumbrar las transformaciones en las experiencias estudiantiles en tiempos de virtualización forzosa entre el primer año de estudiantes de tres Facultades de la Universidad Nacional de Rosario. Allí muestran la valoración positiva del estudiantado respecto del acompañamiento recibido y el vínculo establecido con sus docentes, una acentuación de las expectativas estudiantiles respecto del vínculo pedagógico en torno a cuestiones del orden del cuidado y grandes transformaciones en la experiencia estudiantil que supusieron nuevas dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual (Prados *et al.* 2022).

Desde la experiencia docente, Krichesky *et al.* (2021) se detienen en las rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la pandemia, y muestran que muchas/os docentes encontraron dificultades, mientras que otros valoraron y rescataron algunos aprendizajes en esta experiencia atípica.

Por último, el libro compilado por Vercellino y Pogr  (2023) despliega 19 capítulos en torno a las transiciones, subjetividades e instituciones entre el nivel secundario y superior a partir de los trabajos presentados en el Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad en el año 2021. Se estructura en seis partes, de las cuales la última dialoga más fuertemente con esta investigación en tanto indaga las relaciones entre universidad y secundaria. All , distintas autoras discuten con algunas concepciones para pen-

sar la articulación (suman los términos «mutantes» y «primera generación» a la ya clásica discusión sobre abandono-deserción), presentan experiencias en el departamento de orientación vocacional en secundarias de la UBA, problematizan las políticas nacionales de articulación y su implementación en provincia de Buenos Aires y la cuestión de los saberes a partir del caso del aprendizaje del Álgebra.

Una vez revisadas las tres líneas de investigación, podemos afirmar que existe una vacancia en los estudios acerca de las transiciones entre el nivel secundario y el nivel superior en la fase DISPO de la pandemia, desde un abordaje que implique el análisis simultáneo y en clave de comparación interinstitucional de cuatro dimensiones de esta problemática: las expectativas estudiantiles en distintas instituciones del nivel secundario (objetivo específico 1), las trayectorias postescolares de los egresados (objetivo específico 2), las estrategias que activan las instituciones de nivel superior en pos de captar matrícula (objetivo específico 3) y las mediaciones institucionales en la implementación de políticas de articulación (objetivo específico 4).

Caracterización de los niveles secundario y superior en Argentina

Respecto del nivel secundario, si bien aumentó la cantidad de establecimientos, se expandió la matrícula de manera más dinámica en los márgenes (en entornos rurales o donde no existía infraestructura), proliferaron intentos de cambio en el formato y se crearon nuevas escuelas universitarias –dependientes de universidades en el conurbano bonaerense– esta ampliación es acompañada por un crecimiento heterogéneo. En ese sentido, se conforman comunidades que se diferencian en cuanto a la propuesta pedagógica, la modalidad, los modos de regular el comportamiento, el tipo de estudiante esperado, la existencia de espacios de participación o, como muestra nuestro estudio, la promoción de la continuidad de los estudios.

Como indicamos, la ley de Educación Nacional n.º 26.206 y la Provincial n.º 13.688 impulsaron la obligatoriedad del secundario considerado un derecho. Para el año 2022, el nivel secundario en Provincia de Buenos Aires cuenta con 4.416 unidades educativas y 4.703 unidades de servicio estatales y privadas, y con 1.708.502 estudiantes de los cuales el 50.79 % son varones, es decir que la

proporción por género es similar.^[11] Sin embargo, se han topado con una problemática ligada al amesetamiento, entendido como una disminución en el ritmo de crecimiento del nivel, se relaciona con la dificultad de incorporar a un núcleo de población excluida. En esa dirección se han promovido distintos planes y programas guiados por el significativo inclusión, convertido en palabra clave del clima epocal en los primeros años del siglo XXI.^[12]

Al ritmo del crecimiento del nivel, también las indagaciones sobre el secundario han proliferado en el siglo XXI.^[13] Entre ellas, a los fines de este proyecto cabe mencionar los aportes de Terigi (2008) y Terigi *et al.* (2009) en lo que refiere al concepto de «trayectorias», a partir de la diferenciación que introducen entre trayectorias teóricas (itinerarios estructurados según una progresión lineal a partir de una periodización estándar anualizada y por grados) y reales (modos de escolarización heterogéneos, variables y contingentes). Este tópico será oportunamente ampliado.

También la matrícula de las universidades nacionales argentinas experimentó una importante expansión en los últimos diez años: las y los ingresantes aumentaron pasando de 423.920 en 2012 a 710.699 en 2021. Entre 2012 y 2021 el sistema registró un crecimiento del 39,7 % en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 67,6 % de nuevas/os inscriptas/os y del 29,4 % en sus egresadas/os (Síntesis 2021-2022 del Sistema Universitario Argentino, Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación Argentina).^[14] En términos de cantidad de establecimientos, se trata de 132 instituciones universitarias, de las cuales 112 son universidades y otros 20 institutos universitarios. Entre ellos, las universidades nacionales son 57 y los institutos universitarios son 4. Son provinciales 5 universidades y 1 instituto universitario. Respecto de las uni-

[11] Fuente: DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Año 2022.

[12] Como ha indicado Terigi (2008), el imperativo de la inclusión se proyecta sobre una institución de nivel medio que mantiene un «trípode de hierro» en su formato: la clasificación del currículum disciplinar, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

[13] Véase Base de Producción de Conocimiento sobre Educación Secundaria en Argentina-RIES/FLACSO.

[14] Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_-_ok.pdf. Visitado el día: 11/09/2023.

versidades privadas, entretanto, llegan a un total de 50 y otros 14 son los institutos universitarios de este sector de gestión. Tanto en las instituciones estatales como en las privadas el porcentaje de mujeres es notablemente superior al de varones (62 y 38 % en estatales y 59 y 41 % en privadas), a diferencia de lo que acontecía en el nivel secundario.

Para el año 2022, el nivel superior en provincia de Buenos Aires cuenta en el terciario con 594 instituciones educativas y 630 unidades de servicio estatales y privadas, y 273292 estudiantes.^[15] Con respecto al nivel universitario en provincia, se trata de 46 instituciones educativas estatales y privadas y 296 unidades académicas que concentran 624 358 estudiantes, de los cuales el 41.76 % son varones.^[16]

Con respecto a los sectores sociales atendidos, al analizar los cambios en la composición social de la matrícula de educación superior operados en el período 2004-2012 en la Argentina, Suasnábar y Rovelli (2016) señalan que en 2004 un 10.76 % de los casos analizados de jóvenes pertenecientes al primer quintil se encuentra cursando alguna carrera de educación superior mientras que en 2008 la representación de estos sectores se incrementa, alcanzando un 13.11 % de asistencia en 2008 y un 15.62 % en 2012, lo que sin duda representa un avance en términos de oportunidades de acceso para los grupos de menores ingresos del país. Sin embargo, los autores muestran que el acceso a la educación superior en Argentina se encuentra diferenciado según el nivel de ingresos de las familias de los estudiantes y el tipo de educación superior, universitaria o no universitaria (terciaria) a la que acceden.

En cuanto a la tasa de graduación en educación superior en 2007, Argentina alcanzaba un 14 % (Suasnábar y Rovelli 2016). Es decir que los desiguales puntos de partida gravitan tanto en el tipo de estudios superiores que se elige, como en la probabilidad de graduarse. Los autores concluyen que se configuran dinámicas de expansión y selectividad para el acceso a la educación superior que se relacionan fuertemente con las lógicas de ampliación de la

[15] Fuente: DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Año 2022. <https://puentes.unq.edu.ar/>.

[16] *Guía de Carreras Universitarias 2023*, DIU-PU ME. Año 2023 Araucano 2020, DIU-SPU ME. Año 2020.

matrícula en el nivel secundario y con la configuración de circuitos de educación diferenciados según los ingresos.

Asimismo, en las últimas dos décadas se desarrollaron numerosas investigaciones que ya conforman un subcampo de estudios sobre problemática del ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios (J. Araujo 2009; Bracchi y Marano 2010; Carli 2012; Cerezo 2018; Ezcurra 2011; Fuentes y Núñez 2022; García de Fanelli 2014; Gluz 2011; Gorostiaga y Cambours de Donini 2016; Krichesky *et al.* 2021; Mancovsky y Más Rocha 2019b; Marano 2017; Marano *et al.* 2017; Pierella 2014; Pogré *et al.* 2018; Santos Sharpe 2019; Tedesco 1981, 2009; Vercellino y Pogré 2023; Vercellino y Rizzo 2022).

Del mismo modo, la sanción de la ley Puigross (en el año 2015) formalizó la gratuidad de las carreras de grado; afirmó el carácter de bien público y derecho humano de la educación superior; reconoció al Estado Nacional como el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, la supervisión y fiscalización se las privadas y garantizar la igualdad de oportunidad, acceso, permanencia y graduación; estableció el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria; y señaló la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

En este escenario, partimos de una *hipótesis doble*. Por un lado, entendemos que tanto las expectativas a futuro sobre las trayectorias posibles así como también las trayectorias reales de los estudiantes al egresar del nivel secundario varían sustancialmente de una escuela a la otra en un contexto signado por la desigualdad. En ese sentido, más allá del sector social de origen de los estudiantes cobra relevancia el rol diferencial que cumplen las instituciones. Por otro lado, sostenemos que al interior de las instituciones de nivel superior se produce un doble proceso de transición que consta de dos etapas: en primer término, las transiciones internivel con las trayectorias previas de los ingresantes a partir de cursos o estrategias de ingreso no eliminatorias establecidas desde el nivel superior; en segundo lugar, las transiciones intranivel entre los cursos o estrategias de ingreso y las cátedras que conforman los primeros años de las carreras de nivel superior. Con respecto a este último punto, si bien el *boom* de los cursos no eliminatorios o de ambientación al nivel superior resultó en la conformación

de ambientes propicios que favorecen una primera inserción al nivel así como también redundó en la revisión de las prácticas de recepción de quienes ingresan, raramente se produce una segunda articulación intranivel a partir de estrategias conectadas con las cátedras que componen los diseños curriculares de los primeros años de las carreras que favorezcan la permanencia.

Caracterización del estudio y notas metodológicas

En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellas y ellos en el año 2022. Se trató de un seguimiento de tipo *follow-up*.

Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivas y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación-Dirección de Nivel Secundario y de Nivel Superior) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICPBA). Como mencionamos, abordamos cuatro establecimientos de enseñanza secundaria ubicados en dos ciudades bonaerenses, La Plata y Tandil, a los fines de analizar un mismo proceso en localidades con características diferentes y con universidades que responden a distintas oleadas de ampliación de ese nivel educativo.

En ese sentido, no concebimos al territorio como mero contexto de la investigación, sino que partimos de reconocer las lógicas situadas en las que los actores circulan y dan sentido a sus elecciones. Según Santos (1996), el territorio no es una cosa, sino una realidad relacional fundamental y sujeta a un proceso de transformación productiva; se constituye como un organizador de las

relaciones entre actores, personas e instituciones en un campo de significaciones en disputa (Menéndez 2006).

En el caso de La Plata, se trata de una ciudad con perfil administrativo y universitario que es, a su vez, la capital de la provincia de Buenos Aires y se ubica a 60 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal del país). Cuenta con una de las universidades más antiguas de Argentina, como es la UNLP, creada a principios del siglo XX. Con respecto a Tandil, es una ciudad con perfil agropecuario y turístico que es parte del «interior» de la provincia, ubicada a 430 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se radica una de las sedes de la UNICEN, fundada en el último cuarto del siglo XX, la cual constituye un importante polo educativo a nivel provincial.

Respecto de las cuatro escuelas abordadas, son establecimientos de diferente sector de gestión (estatal-privado) que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las dos ciudades. Una de las escuelas de la ciudad de La Plata es de gestión estatal, cuenta con orientación en Ciencias Sociales, se encuentra en el margen del caso urbano de la ciudad y es pequeña. Considerando la distribución territorial, los desiguales modos de hacer ciudad (Chaves y Segura 2015) y las condiciones de urbanización de las y los estudiantes, cabe resaltar que son «del barrio» y cursaron el nivel primario en el mismo establecimiento. La otra escuela de La Plata es de gestión privada, se encuentra en un predio con un espacio verde amplio, no recibe ningún tipo de subvención y es laica. Cuenta con tres orientaciones (economía y administración, ciencias sociales y ciencias naturales). A su vez, esta institución de doble jornada ofrece menú elaborado por nutricionistas, tiene alta carga horaria de inglés, su cuota es de las más elevadas entre las escuelas secundarias de la ciudad. Por lo antedicho, podemos indicar que se trata de una escuela de elite. En relación con las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad, es pequeña y atiende a un sector de la clase media baja. El otro establecimiento es de gestión privada, tiene orientación en comunicación y en ciencias naturales, es laico y con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional. Al igual que en el caso anterior, también consideramos que se trata de un establecimiento de elite en tanto cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad.

Siguiendo a Heredia (2005), cabe aclarar que es posible distinguir los términos de elite y clase alta puesto que mientras que la noción de elite refiere a quienes gozan de posiciones de prestigio (De Ímaz 1964), el término «clase alta» se circunscribe a los hijos de familias tradicionales y a los ricos de alcurnia vinculados a la tierra (Heredia 2005, pág. 106). En el libro analizamos escuelas que, desde un enfoque relacional de las desigualdades, se constituyen como elites en ambas ciudades, si bien no atienden necesariamente a la población que concentra mayores recursos económicos, sino que se trata, siguiendo el esquema de clases de Erickson *et al.* presentado por Muñiz Terra, de clase servicios, y en algunos casos, clases intermedias (Muñiz Terra 2021, pág. 23).

De ese modo, estas instituciones presentan características socio-educativas heterogéneas entre sí, pero fuertemente homogéneas respecto de la composición interna de su matrícula. Siguiendo la conceptualización de Saraví en torno a la escuela acotada y la total, en el primer caso, se trata de experiencias en las que la escuela es una actividad más entre otras (Saraví 2015, pág. 91), mientras que la *escuela total* implica una «experiencia estructurada en torno a la escuela» (Saraví 2015, pág. 85). En nuestra investigación, se trata de establecimientos que se aproximan a la caracterización como *escuelas totales* a las que asisten estudiantes de los sectores más altos, en el caso de las escuelas privadas, y *escuelas acotadas* a las que asisten estudiantes de sectores populares y provenientes de hogares con bajo clima educativo, en el caso de las estatales.

Con respecto a la *estrategia metodológica*, se centra en el estudio de caso como un tipo de investigación que requiere de un análisis holístico y en profundidad de lo particular. En ese sentido, siguiendo a Yin (1994), optamos por el *estudio de caso múltiple* holístico en donde tomamos varias unidades de análisis a las que, a su vez, abordamos en profundidad. Asimismo, implicó el uso de herramientas de la metodología cualitativa a través de la triangulación de técnicas tales como entrevistas y análisis de fuentes documentales.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos, dado el triple abordaje que nos propusimos procedimos a:

- 1) rastrear y sistematizar información documental sobre estrategias de captación y políticas de retención de matrícula por parte de las instituciones de nivel superior en Provincia de Buenos Aires en la pandemia;

- 2) realizar entrevistas a representantes de las instituciones (directivos, secretarios, miembros de los equipos de orientación escolar, tutores, preceptores) y responsables de políticas de articulación (equipos del nivel superior y de la DGCyE) a fin de responder el objetivo que involucra la comprensión del modo en que los niveles intermedios de gobierno, las instituciones educativas seleccionadas, como también los diferentes actores del sistema formulan, procesan y recrean las políticas;
- 3) analizar las expectativas en el último año de escuela secundaria y realizar un estudio longitudinal sobre las trayectorias educativas de estudiantes en el ingreso y el primer año de los estudios superiores en la pandemia. De ese modo, seleccionamos una muestra de estudiantes de cuatro escuelas y los entrevistamos de modo prospectivo en el último año de la secundaria y en el primer año de los estudios superiores. La muestra de estudiantes que seguimos se seleccionó considerando variables de nivel socioeconómico y de género dentro de cada institución escogida.

En síntesis, en esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellos/as en el año 2022. Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivas y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Presentamos cuatro cuadros que buscan sintetizar el material de campo recabado a partir de las entrevistas.

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Edad	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
1	Roma	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	19	Femenino	Ambos con nivel secundario incompleto. Madre jubilada, padre jubilado en actividad, no se especifica profesión.
2	Ricardo	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	19	Masculino	Madre cursando sus estudios secundarios, padre con nivel primario incompleto. Madre empleada doméstica, padre pintor.
3	María	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	17	Femenino	Ambos secundario completo. Ambos porteros de la escuela.
4	Bárbara	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Femenino	Madre con nivel secundario incompleto, no tiene contacto con su padre. Vive con su madre, empleada doméstica al momento de la entrevista, y su abuela pensionada, sin información de su nivel de estudios.
5	Bibiana	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	17	Femenino	Padre con nivel primario completo, madre con nivel secundario completo. Padre trabaja en el servicio penitenciario, madre ama de casa.
6	Paula	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	17	Femenino	Madre secundario completo, padre secundario incompleto. Madre trabajadora en cooperativas y padre penitenciario.
7	Candela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	20	Femenino	Ambos con nivel secundario completo. Madre empleada doméstica, padre policía.
8	Mario	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Masculino	Ambos jubilados. El entrevistado no sabe si cuentan con el secundario completo.
9	Mónica	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Femenino	Vive con su abuela, no tiene contacto con su padre y madre. Su abuela con nivel secundario incompleto, estudió y ejerció de enfermera.
10	Pilar	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuelas de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Femenino	Madre con nivel primario completo, sin información respecto al nivel de estudio u ocupación del padre. Madre trabaja en un comedor.
11	Sabrina	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Ambos con nivel superior no universitario completo. Madre empleada administrativa y padre técnico informático.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Edad	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
12	Ana	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Ambos con nivel universitario completo. Madre médica y padre abogado.
13	Jaime	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Masculino	Madre con nivel universitario completo, ejerce como contadora. Sin información respecto al padre.
14	Silvina	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Ambos con nivel universitario completo. Madre docente y psicopedagoga y padre empresario.
15	Eloísa	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	17	Femenino	Ambos con nivel universitario completo. Ambos abogados.
16	Maia	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Sin información respecto al nivel de estudios de padre y madre. Ambos dueños de comercio.
17	Manuela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Madre secundario completo, padre nivel universitario completo y máster. Madre emprendedora de artesanías y padre economista.
18	Gabriela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de élite, de gestión privada.	17	Femenino	Ambos con nivel universitario completo. Madre escribana, padre arquitecto.
19	Timoteo	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Masculino	Madre con nivel secundario completo, padre con nivel secundario completo. Madre trabajadora en almacén, padre trabajador con maquinarias agrarias.
20	Silvio	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Masculino	Ambos con nivel secundario incompleto. Madre modista de alta costura y padre contratista rural.
21	Liliana	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Femenino	Madre con nivel secundario completo, padre con nivel secundario incompleto. Sin información de la ocupación de ninguno de los dos.
22	Sofía	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Femenino	Madre con nivel secundario incompleto, padre con nivel secundario completo. Sin información de la ocupación de ninguno de los dos.
23	Luz	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	17	Femenino	Madre con nivel superior no universitario completo y padre con nivel universitario completo. Madre docente y padre dueño de un comercio.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Edad	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
24	Kenia	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	18	Femenino	Madre con primario completo y padre con secundario completo. Madre ama de casa y padre empleado de un comercio.
25	Antonia	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Madre con secundario incompleto y padre con secundario completo. Madre ama de casa y padre jubilado.
26	Javier	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	17	Masculino	Madre con secundario completo y padre con nivel superior no universitario completo. Madre acompañante terapéutica y padre empleado en una cooperativa.
27	Manuel	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	17	Masculino	Padre y madre con nivel secundario completo. Madre administrativa en una clínica y padre encargado de mantenimiento en una universidad y en una escuela de fútbol.
28	Samuel	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	19	Masculino	Madre con secundario completo y padre con nivel universitario completo. Ambos dueños de comercios.
29	Tadeo	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	17	Masculino	Madre con nivel superior no universitario completo y padre con nivel universitario completo. Madre docente y padre docente universitario y gerente empresarial.
30	Myriam	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	18	Femenino	Sin información del nivel de estudios de su padre y madre. Tampoco de su ocupación.
31	Camila	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de élite, de gestión privada.	*	Femenino	Madre con nivel secundario completo, padre con nivel universitario completo. Madre ama de casa y emprendedora, padre abogado.

Cuadro 1. Estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias (estatales y privadas) en La Plata y Tandil entrevistadas y entrevistados en el año 2021. Agradecemos al Prof. Juan Belloso la colaboración con la sistematización de la información de este cuadro.

Se trata de jóvenes de entre 17 y 20 años que cursaban su último año de escuela secundaria en 2021. Con respecto al sector social de las y los estudiantes, en el caso de la escuela estatal platense se trata de personas jubiladas, amas de casa, empleadas domésticas, que trabajan en comedores comunitarios o bien del servicio penitenciario. El nivel de estudios es secundario completo en una minoría de

casos, mientras que priman el secundario incompleto o bien el primario. En el caso de la escuela privada en La Plata, mayormente se trata de profesionales (empresarios, médicos, abogados) y cuentan con nivel universitario completo. En cuanto a la escuela estatal de Tandil, madres y padres son mayoritariamente comerciantes y el nivel educativo predominante es secundario completo, si bien en un caso señalan contar con primario completo y en otro con nivel superior. Por último, con respecto a la escuela privada de Tandil, la ocupación de madres y padres reúne a empresarios, comerciantes, abogados y empleados y su nivel de estudios es secundario completo o bien universitario.

El cuadro 2 sintetiza esta información para las y los estudiantes que volvimos a entrevistar en 2022.

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Elección postsecundaria	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
1	María	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.	Femenino	Ambos secundario completo. Ambos porteros de escuela.
2	Paula	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Instituto Superior de Formación Docente (público), La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Femenino	Madre secundario completo, padre secundario incompleto. Madre trabajadora en cooperativas y padre penitenciario.
3	Candela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	No continuó con estudios en educación formal.	Femenino	Ambos con nivel secundario completo. Madre empleada doméstica, padre policía.
4	Manuela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.	Femenino	Madre secundario completo, padre nivel universitario completo y máster. Madre emprendedora de artesanías y padre economista.
5	Gabriela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Artes, UNLP.	Femenino	Ambos nivel universitario completo. Madre escribana, padre arquitecto.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Elección postsecundaria	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
6	Sabrina	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.	Femenino	Ambos nivel superior no universitario completo. Madre empleada administrativa y padre técnico informático.
7	Maia	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.	Femenino	Ambos dueños de comercio.
8	Jaime	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Universidad Católica de La Plata.	Masculino	Madre nivel universitario completo. Madre contadora.
9	Ana	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.	Femenino	Ambos nivel universitario completo. Madre médica y padre abogado.
10	Silvina	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Universidad Argentina de la Empresa (privada), Capital Autónoma de Buenos Aires.	Femenino	Ambos nivel universitario completo. Madre docente y psicopedagoga y padre empresario.
11	Silvio	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Instituto Superior (privado). Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Masculino	Ambos nivel secundario incompleto. Madre modista de alta costura y padre contratista rural.
12	Kenia	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Instituto Superior de Formación Docente (público). Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Femenino	Madre primario completo y padre secundario completo. Madre ama de casa y padre empleado de un comercio.
13	Luz	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.	Femenino	Madre nivel superior no universitario completo y padre nivel universitario completo. Madre docente y padre dueño de un comercio.
14	Myriam	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de elite, de gestión privada.	Diseño, Universidad Austral (privada). Capital Autónoma de Buenos Aires.	Femenino	Sin información del nivel de estudios de su padre y madre. Tampoco de su ocupación.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Elección postsecundaria	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
15	Antonia	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.	Femenino	Madre secundario incompleto y padre secundario completo. Madre ama de casa y padre jubilado.
16	Samuel	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de elite, de gestión privada.	Universidad Argentina de la Empresa (privada), Capital Autónoma de Buenos Aires.	Masculino	Madre secundario completo y padre nivel universitario. Ambos dueños de comercios.

Cuadro 2. Seguimiento longitudinal de trayectorias. Entrevistas en profundidad a estudiantes egresadas y egresados de cuatro escuelas secundarias (estatales y privadas) en Las Plata y Tandil, año 2022. Agradecemos a Josefina Massigoe la sistematización de la información de este cuadro.

En el cuadro 3 figura la síntesis de entrevistas realizadas a docentes, directivas, preceptoras y tutoras en las cuatro escuelas.

Cargo	Escuela	Ciudad
Docente de Proyecto de Investigación de Ciencias Sociales	Secundaria Estatal	La Plata
Docente de Proyecto de Investigación de Ciencias Sociales	Secundaria Estatal	La Plata
Docente de Historia	Secundaria Estatal	La Plata
Secretaria	Secundaria Estatal	La Plata
Directora	Secundaria Estatal	La Plata
Docente Inglés	Secundaria Privada	La Plata
Vicedirectora	Secundaria Privada	La Plata
Directora	Instituto Superior Estatal	La Plata
Directora	Secundaria Estatal	Tandil
Directora	Secundaria Privada	Tandil
Preceptora	Secundaria Privada	Tandil
Tutora	Secundaria Privada	Tandil

Cuadro 3. Entrevistas en profundidad a docentes y directivos, año 2021 y 2022.

Por último, el cuadro 4 muestra la información acerca de funcionarias y funcionarios a quienes entrevistamos.

Cargo	Jurisdicción/Organismo/Institución
Director de Educación Secundaria	Provincia de Buenos Aires
Directora de Educación Superior	Provincia de Buenos Aires
Subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles	Secretaría de Políticas Universitarias
Dirección de Inclusión Educativa y Articulación	Universidad Nacional de La Plata
Dirección de Vinculación con el Nivel Medio	Universidad Nacional de La Plata
Área de Vinculación Académica	Secretaría Académica, UNCPBA

Cuadro 4. Entrevistas a funcionarios, años 2021 y 2022.

Hallazgos y estructura del libro

En este libro, el fenómeno de las transiciones interniveles se aborda a partir de preguntas enfocadas en distintas escalas, dimensiones y actores: las políticas y estrategias impulsadas para promover la articulación, las expectativas y trayectorias de las y los estudiantes, el acompañamiento a esas trayectorias desde las miradas de docentes y directivas de escuelas secundarias, las mediaciones institucionales impulsadas desde el nivel superior para retener a quienes ingresan, las miradas meritocráticas sobre las propias trayectorias estudiantiles en la pandemia, los procesos de filiación universitaria, la cuestión de la evaluación en el nivel secundario y superior durante la pandemia. Es decir que se trata de un abordaje que contempla diferentes niveles y actores, buscando analizar las desigualdades verticales y horizontales (Solís 2013). Por una parte, se ubica en una escala macro al detenerse en los modos en que los distintos instrumentos de política son concebidos, las finalidades con que se los crea, las poblaciones sobre las que se busca actuar. Por otro, se ubica en un plano meso al preguntarse por el peso de la acción institucional, y a su vez lo hace situándose en la pregunta por la acción de las escuelas secundarias y también de las instituciones de nivel superior. Por último, pone la lupa sobre una escala microsocial al analizar las miradas subjetivas: el peso de las expectativas estudiantiles respecto de los estudios superiores, las miradas de docentes y directivas sobre las trayectorias en la pandemia y la articulación, las miradas de los y las estudiantes acerca de la cuestión meritocrática en la pandemia, los primeros acercamientos al nivel superior, y la cuestión de las primeras evaluaciones al iniciar un nivel nuevo.

El libro se estructura en tres partes y ocho capítulos. En la primera parte se presenta el capítulo a cargo de Carolina Scalcini y Bárbara Torti, en el que proponen conocer y analizar *las políticas de articulación con el nivel secundario que llevó adelante la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)* durante el período 2021-2022, en el marco de la política universitaria nacional que debió adaptarse al contexto generado por la pandemia. Se centran en presentar la situación del nivel superior en la actualidad y un itinerario de las políticas educativas llevadas adelante desde el nivel central y de los programas y acciones institucionales implementados por la UNLP. Se identifican algunas transformaciones que debieron incorporarse para dar continuidad a las actividades institucionales y pedagógicas.

La *segunda* parte pone el foco en la acción institucional, tanto desde el nivel secundario como desde el superior. De ese modo, en un segundo capítulo, Matías Causa y Gabriela Marano se centran en el *trabajo docente en pandemia* tomando las voces y puntos de vista de docentes de sexto año, equipos directivos y preceptoras/es de escuelas secundarias orientadas y en particular, caracterizan la tarea de *acompañamiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes respecto a la continuidad de estudios y la articulación con la educación superior*; esto es, las significaciones sobre su tarea, los discursos y prácticas que se configuraron acerca de ese propósito formativo en el marco del mencionado contexto. Así, muestran que primó una lógica de ensayo y error y que el énfasis en los contenidos curriculares fue un rasgo identificado en las escuelas privadas. En el caso de las escuelas estatales, las voces de los actores institucionales hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, en procurar superar la desvinculación con la institución escolar y contener social y afectivamente a las y los estudiantes. En las cuatro escuelas, el acompañamiento para la continuidad de estudios se vio interpelado por el contexto atravesado, limitado mayormente a presentar propuestas de las universidades y habilitar instancias de diálogo sobre los intereses de las y los estudiantes, restringiendo las propuestas educativas de mayor involucramiento con la articulación de años anteriores.

A su vez, Josefina Massigoge se detiene en la incidencia de la *dimensión institucional* desde el nivel superior sobre las trayectorias educativas. Se muestra que las políticas llevadas a cabo desde las instituciones del nivel superior para hacer frente a esta problemá-

tica consisten en su mayoría en intervenciones que no involucran la experiencia académica y el aprendizaje: actividades y talleres llevados a cabo en el año anterior al ingreso, becas, tutorías, etcétera. Es decir, actividades y asignaturas regulares que no cambian la experiencia cotidiana en el aula (Ezcurra 2007). En los relatos de los estudiantes el uso y aprovechamiento de estas herramientas suele estar ausente, en algunos casos agravados por la situación de la pandemia, como sucedió de las actividades que se desarrollan cuando los estudiantes aún no finalizaron el nivel secundario. Además, los problemas primordiales que identifican los estudiantes en sus trayectorias apuntan a cuestiones referidas a las asignaturas y evaluaciones.

En la *tercera* parte, centrada en las subjetividades, encontramos cinco capítulos. En el capítulo cuarto Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel se enfocan en un análisis de las *expectativas* de estudiantes del último año de escuelas secundarias de diferente sector de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales respecto de la continuidad de estudios en el nivel superior. Los hallazgos mostraron que las expectativas en relación con la continuidad de los estudios variaron en relación con la clase social y el trabajo institucional, conformando circuitos diferenciados, al tiempo que, en un contexto atravesado por la pandemia, fueron reconfiguradas y mediadas por la incertidumbre.

En el quinto capítulo Emilia Di Piero y Josefina Massigoge presentan la reconstrucción de las *trayectorias* escolares de egresadas y egresados de cuatro escuelas secundarias bonaerenses a partir de un seguimiento longitudinal de las mismas en los años de la pandemia, 2021-2022. El trabajo se sitúa en la interacción entre lo estructural y lo subjetivo en clave de comparación interinstitucional en tanto busca analizar el momento de la transición considerando las biografías individuales y condiciones estructurales de estos jóvenes en la pandemia, cómo ponderan límites simbólicos, cómo juegan en esa elección los conocimientos que tienen sobre el sistema y sus posibilidades, de qué modos evalúan los aprendizajes recibidos en relación con las exigencias de un nivel educativo distinto, qué formas adquieren los vínculos y los miedos. Presentan una tipología de las trayectorias postescolares de estudiantes que egresaron del nivel secundario en el año 2021: encuentran como rasgo principal y valorable que todos/as ellos/as se encuentran concretando trayectorias en el nivel superior con continuidad. Sin

embargo, también se conforman circuitos entre, por un lado, egresadas/os del sector estatal- ingresantes a universidades públicas o institutos terciarios y, por otro, estudiantes del sector privado que o bien ingresan a universidades públicas (reconociendo el prestigio de las universidades públicas argentinas y buscando «romper la burbuja» que les significaba la escuela de origen), o bien se vuelcan a trayectorias de continuidad en el sector privado. Además, muestran una desigual distribución del «miedo» frente a un nivel educativo diferente: las y los estudiantes que provenían de escuelas estatales se mostraban más temerosas y temerosos respecto del «salto» en cuanto a los aprendizajes. Por último, las/os estudiantes ponen en valor la existencia de políticas y programas que fomentan la articulación interniveles: tanto las muestras de carreras que les permiten moldear sus expectativas cuando se encuentran en la escuela secundaria como las estrategias institucionales que desde el nivel superior se activan en pos de asegurar la retención son positivamente destacadas.

El sexto capítulo está a cargo de Anaclara Burgos García, y allí se analizan las *miradas meritocráticas* de estudiantes, considerando la meritocracia como una dimensión que se buscó poner en suspenso o redefinir desde la propuesta oficial durante la pandemia (poniendo entre paréntesis la repitencia, o flexibilizando la asistencia) desde miradas vinculadas a una cultura del esfuerzo (Santana Armas *et al.* 2018). Muestra cómo, pese a los enormes condicionantes que impuso la pandemia, las y los estudiantes sostienen que lo justo es esforzarse para merecer la permanencia dentro del sistema educativo.

Por su parte, en el séptimo capítulo Valentina Elías se detiene en los procesos de *afiliación institucional e intelectual* en el nivel universitario en la pandemia. La autora muestra que, en lo que refiere a la afiliación institucional, se producen estrategias relacionadas al agrupamiento entre pares, como sujetos en posiciones similares para el apoyo y la contención frente a lo desconocido; la búsqueda de referentes y de información en centros de estudiantes y agrupaciones estudiantiles; y también la búsqueda de referencias e información sobre el funcionamiento de la universidad en el seno de las familias. La estrategia de grupo de pares es generalizada entre todos los estudiantes entrevistados y se ha caracterizado por una sociabilidad cada vez más digitalizada, en gran parte producto de la pandemia. Mientras que el apoyo en la familia, el centro

de estudiantes o agrupaciones estudiantiles varía de acuerdo al nivel educativo de los padres y la participación política de cada trayectoria. Se trata de un proceso de afiliación en dónde las y los estudiantes buscan salir del «extrañamiento» que les genera la nueva institución para poder aprender las «reglas del juego». En el caso de la afiliación intelectual, identifican los desafíos cognitivos que tienen por delante, en relación con desarrollar nuevas formas de estudio y a dominar los lenguajes específicos de cada disciplina. Entre las estrategias destacadas, encontramos la mayor dedicación de las horas cotidianas a las prácticas de estudio, el intercambio de prácticas de estudio con otras/os y el apoyo específico en la figura de tutores. Lo interesante de esta dimensión de la afiliación es que todas/os las y los estudiantes entrevistados recurrieron en mayor o menor medida a estas estrategias.

Por último, Constanza Delfina Becerra Ankudowicz analiza el peso de las *experiencias de evaluación* en ambos niveles a partir de un enfoque que recupera la voz de las y los estudiantes, preguntándose: ¿cómo afrontan su primer examen en la educación superior (tanto universitaria como no-universitaria) quienes egresaron de la escuela secundaria durante la pandemia? La autora especifica el tipo de evaluación formativa y señala que son muy pocos los estudiantes que resaltan haber atravesado experiencias de evaluación de esta índole. Becerra muestra que existen brechas entre ambas experiencias de evaluación que aportan al desconocimiento el sumar miedos, nervios por realizar ejercicios que notaron perdidos durante la educación virtual. Concluye que en la pandemia, ante la implementación de un nuevo y excepcional régimen evaluativo en secundaria, el salto respecto del tipo de evaluación en el nivel superior se amplió.

En términos generales, este libro toma distancia de enfoques que se centran en criticar o señalar a la secundaria como «deficitaria» en función de los requerimientos que el nivel superior le presenta, y sostiene que, por el contrario, se trata de una problemática imprescindible de ser pensada en el interjuego entre los dos niveles, analizando las tensiones que suscita la autonomía como condición para el «ser estudiante» del nivel superior, y, a la vez, alejándose de miradas infantilizadoras. El estudio muestra que, si bien las expectativas sobre continuar estudiando en el nivel superior se expanden al ritmo del crecimiento de ambos niveles, las desigualdades educativas respecto del tránsito interniveles fueron

amplificadas en la pandemia, resultando particularmente afectadas y afectados las y los estudiantes provenientes de peores posiciones.

A su vez, las trayectorias más desfavorables se explican no solo por desigualdades externas a las instituciones educativas, tales como el nivel socioeconómico del estudiantado o por características inherentes a la oferta (estatal-privado), sino también por el mismo accionar institucional. Gravitan, en el caso del nivel secundario, tanto el espacio y tiempo que se destina a los aprendizajes como las acciones y estrategias institucionales en pos de la continuidad de los estudios y, en el nivel superior, las estrategias que buscan la retención en el primer año. Toda acción institucional en ese sentido es positivamente valorada por las y los estudiantes entrevistadas y entrevistados (por señalar ejemplos, en superior mencionan acciones específicas tales como el Programa de tutorías de Primera Etapa de la Facultad de Ciencias Exactas/UNLP, o las muestras y exposiciones de carreras).

Al mismo tiempo, el clivaje sector estatal-privado no debe conducir a un reduccionismo ligado a concebir el sector de gestión como el atributo determinante, sino que actúan las condiciones socioeconómicas de estudiantes distribuidos en escuelas socioeconómicamente homogéneas hacia su interior en un contexto de segmentación educativa, en conjunto con las acciones institucionales desplegadas (o no). Es síntesis, las desigualdades se explican a partir de procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví 2020) vinculadas al sector social de origen que actúan junto con propuestas institucionales más o menos sólidas respecto de los aprendizajes y la promoción de la continuidad: en ese sentido, las instituciones cumplen un rol diferencial.

Finalmente, con este libro, nuestro equipo busca aportar conocimiento acerca de la articulación interniveles desde una lectura en clave de desigualdades. También, dejar planteadas preguntas que abran puertas para transformar lo que sea necesario, entendiendo que las escuelas secundarias tienen entre sus propósitos (y obligaciones) ampliar los horizontes de lo posible a quienes por ellas transitan, acercando a las y los estudiantes a opciones que no les son ofrecidas en otros ámbitos de socialización.

Referencias

ARAUJO, JAVIER

- 2009 «Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias», en *Gestión Universitaria*, vol. 2, n.º 1, referencia citada en página XXXIX.

ARAUJO, SONIA

- 2017 «Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad», en *Espacios en blanco*, vol. 27, n.º 1, referencia citada en página XXVI.

BERTONI, LILIA ANA

- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, referencia citada en página XXVIII.

BOMBINI, GUSTAVO

- 2009 «La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura», en *Prácticas de lectura y escritura*, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, referencia citada en página XXX.

BRACCHI, CLAUDIA y MARÍA GABRIELA MARANO

- 2010 «El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso», en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Tandil, Buenos Aires, referencia citada en página XXXIX.

BRASLAVSKY, CECILIA

- 1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO y Grupo Editor Latinoamericano, referencia citada en página XXVIII.

CANALES, ANDREA y DANAE DE LOS RÍOS

- 2009 «Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria», en *Revista Calidad en la Educación*, n.º 30, recuperado de <<https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/173>>, referencia citada en página XXVI.

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en páginas XXXI, XXXIX.

CEREZO, LETICIA

- 2018 «El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, referencia citada en página XXXIX.

CHAVES, MARIANA y RAMIRO SEGURA

- 2015 *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página XLI.

CORICA, AGUSTINA

- 2010 «Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria», en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, Buenos Aires, referencia citada en página XXXI.

CORICA, AGUSTINA *et al.*

- 2023 «Transiciones juveniles y procesos del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia», en *Perfiles Educativos*, vol. 45, n.º 179, referencia citada en página XXXIV.

CORICA, AGUSTINA y ANALÍA OTERO

- 2017 «Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media», en *Población y Sociedad*, vol. 24, n.º 2, referencia citada en página XXXI.

CUENCA, RICARDO

- 2023 «El nuevo estudiantado y la vieja universidad. Acerca de los desafíos de los inicios de la vida universitaria», en *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*, Editorial UNRN, referencia citada en página XXV.

DABENIGNO, VALERIA; ADA FREYTES FREY y ANALÍA MEO

- 2021 «COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional», en *Revista Itinerarios Educativos*, referencia citada en páginas XXXIII, XXXIV.

DE ÍMAZ, JOSÉ LUIS

- 1964 *Los que mandan*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página XLII.

DI PIERO, EMILIA y JESSICA MIÑO CHIAPPINO

- 2020 «Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, n.º 54, referencia citada en página XXXII.

DUBET, FRANCOIS

- 2011 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página XXXI.

DUSSEL, INÉS

- 2021 «La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas», en *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página XXXII.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2007 «Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones», en, Buenos Aires, referencia citada en páginas XXXII, LII.
- 2011 «Capital cultural en el punto de partida y enseñanza», en *Igualdad en Educación Superior un desafío mundial*, Buenos Aires: UNGS, referencia citada en página XXXIX.

FORMICHELLA, MARÍA MARTA y NATALIA KRÜGER

- 2023 (comps.), *Equidad educativa. Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca*, Bahía Blanca: Editorial de la UNS, referencia citada en páginas XXVIII, XXIX.

FUENTES, SEBASTIÁN y PEDRO NÚÑEZ

- 2022 *Estudiar y transitar el nivel secundario y superior*, Rosario: Homo sapiens, referencia citada en páginas XXXV, XXXIX.

GARCÍA DE FANELLI, ANA

- 2014 «Inclusión social en la Educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación», en *Páginas de Educación*, vol. 7, n.º 2, referencia citada en páginas XXXI, XXXIX.

GARCÍA DE FANELLI, ANA y CLAUDIA JACINTO

- 2010 «Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, n.º 58, referencia citada en página XXV.

GLUZ, NORA

- 2011 *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la admisión es más que un problema de ingresos*, Buenos Aires: UNGS, referencia citada en página XXXIX.

GLUZ, NORA *et al.*

- 2021 «Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, n.º 1, referencia citada en página XXXIV.

GOROSTIAGA, JORGE y ANA CAMBOURS DE DONINI

- 2016 *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página XXXIX.

HEREDIA, MARIANA

- 2005 «La Sociología en las alturas. Aproximaciones al estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina», en *Apuntes de investigaciones del CECYP*, n.º 10, referencia citada en página XLII.

JACINTO, CLAUDIA *et al.*

- 2013 «Dispositivos y trayectorias en la inclusión educativa y laboral de los jóvenes: una reflexión sobre los formatos escolares desde afuera de la escuela secundaria», en *I Reunión Científica «La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década»*, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página XXXI.

JACINTO, CLAUDIA

- 2016 «Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas», en *Revista Páginas de la Educación*, vol. 9, n.º 2, referencia citada en página XXXI.

JACOVKIS, JUDITH Y AINA TARABINI

- 2021 «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades», en *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 14, n.º 1, referencia citada en página XXXIII.

KESSLER, GABRIEL

- 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: UNESCO, referencia citada en página XXX.
- 2019 «Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica», en *Desacatos*, n.º 59, referencia citada en página XXVII.

KRICHESKY, GRACIELA *et al.*

- 2021 *Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación*, referencia citada en páginas XXXV, XXXIX.
- 2023 «Enseñar y aprender en situación de pandemia. Voces de los estudiantes de las materias iniciales en el nivel superior», en *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*, Río Negro: Editorial UNRN, referencia citada en página XXX.

LAMAS, MARTA

- 2013 «Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “genero”», en *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, 4.ª ed., Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa editores, referencia citada en página XXX.

MANCOVSKY, VIVIANA y STELLA MARIS MÁS ROCHA

- 2019a «Los inicios a la vida universitaria: un encuentro posible de intereses comunes», en *Por una pedagogía de «los inicios». Más allá del ingreso a la vía universitaria*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página XXX.
- 2019b (eds.), *Por una pedagogía de «los inicios». Más allá del ingreso a la vía universitaria*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página XXXIX.

MARANO, MARÍA GABRIELA

- 2017 «Formar parte. La Universidad argentina en clave de educación superior: algunas reflexiones acerca de la configuración del nivel durante el período kirchnerista», en *IV Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales*, Salamanca: FLACSO, referencia citada en página XXXIX.

MARANO, MARÍA GABRIELA; BÁRBARA MOLINARI y MARCELO VAZELLE

- 2017 «La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década», en *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, referencia citada en página XXXIX.

MENÉNDEZ, EDUARDO

- 2006 «Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales», en *Relaciones. Estudios de Ciencia y Sociedad*, vol. XXVII, n.º 107, referencia citada en página XLI.

MIRANDA, ANA y AGUSTINA CORICA

- 2014 «El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión», en *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*, Bello Horizonte: IFB y REPIMES, referencia citada en página XXXI.

MIRANDA, ANA y ANALÍA OTERO

- 2005 «Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n.º 25, referencia citada en página XXXI.

MUÑIZ TERRA, LETICIA

- 2021 «Desigualdades sociales dinámicas: el lugar de la transmisión familiar en las trayectorias laborales de las clases de servicios y trabajadoras», en *El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina actual*, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en página XLII.

PIERELLA, MARÍA PAULA

- 2014 «El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional», en *Universidades*, n.º 60, referencia citada en páginas XXX, XXXI, XXXIX.

PIERELLA, MARÍA PAULA *et al.*

- 2022 «El ingreso en tiempos de pandemia», en *Revista del IICE*, n.º 51, referencia citada en página XXXIV.

POGRÉ, PAULA *et al.*

- 2018 (coords.), *Los inicios de la vida universitaria*, Buenos Aires, referencia citada en páginas XXX, XXXIX.

PRADOS, MARÍA LUZ *et al.*

- 2022 «Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes», en *Praxis educativa*, vol. 26, n.º 2, ISSN: 2313-934X, recuperado de <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6723>>, referencia citada en página XXXV.

PUIGGRÓS, ADRIANA

- 2020 «Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina», en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, comp. por Inés Dussel; Patricia Ferrante y Darío Pulfer, UNIPE Editorial Universitaria, referencia citada en página XXXIV.

REYGADAS, LUIS

- 2004 «Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional», en *Política y Cultura*, n.º 22, referencia citada en página XXVII.
- 2020 «La construcción simbólica de las desigualdades», en *Repensar las desigualdades*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página XXVII.

ROMERO, CLAUDIA; GABRIELA KRICHESKY y NATALIA ZACARÍAS

- 2021 «enquoteEscuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina», en *Department of Economics Working Papers*, Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella, referencia citada en página XXXIII.

SALAS, MARÍA EUGENIA; MARÍA EMILIA DI PIERO; AUGUSTO GRAIEB y MYRIAM MIHDI

- 2022 «Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP : miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa», en *Trayectorias universitarias*, vol. 8, n.º 15, referencia citada en página XXXII.

SANTANA ARMAS, FRANCISCO *et al.*

- 2018 «La identificación con el esfuerzo y la competitividad en la experiencia escolar del alumnado de secundaria: Un estudio preliminar desde Canarias», en *X Jornadas de Sociología*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página LIII.

SANTOS, MILTON

- 1996 *A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*, San Pablo: Hucitec, referencia citada en página XL.

SANTOS SHARPE, ANDRÉS

- 2019 «Lógicas institucionales que intervienen en la discontinuidad de los estudios universitarios. Una mirada comparada en dos carreras de la Universidad de Buenos Aires», en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 10, n.º 16, referencia citada en páginas XXXI, XXXIX.

SARAVÍ, GONZALO

- 2015 *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Ciudad de México: FLACSO, referencia citada en página XLII.
- 2020 *La acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad*, ALAP, referencia citada en página LV.

SERVETTO, SILVINA *et al.*

- 2022 «Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión», en *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, n.º 16, recuperado de <<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1326>>, referencia citada en página XXXIII.

SOLÍS, PATRICIO

- 2013 «Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México», en *Estudios Sociológicos*, vol. 31, referencia citada en página L.

SUASNÁBAR, CLAUDIO Y LAURA ROVELLI

- 2016 «Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina», en *Proposições*, vol. 27, n.º 3, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf>, referencia citada en página XXXVIII.

TEDESCO, JUAN CARLOS

- 1981 «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina», en *Documento DEALC*, referencia citada en página XXXIX.

- 2009 *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en páginas XXVIII, XXXIX.

TERIGI, FLAVIA

- 2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, n.º 29, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>>, referencia citada en página XXXVII.

TERIGI, FLAVIA *et al.*

- 2009 «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 4, referencia citada en página XXXVII.

THERBORN, GORAN

- 2015 «Tres tipos de (des)igualdad y su producción», en *Los campos de exterminio de la desigualdad*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página XXVI.

TILLY, CHARLES

- 2000 «De esencias y vínculos», en *La Desigualdad persistente*, Buenos Aires: Manantial, referencia citada en página XXVII.

TINTO, VINCENT

- 2005 *Research and practice of student retention: what next? Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*, Washington, referencia citada en página XXXI.

TIRAMONTI, GUILLERMINA

- 2004 (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial, referencia citada en página XXIX.
- 2009 «Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas», en *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página XXIX.

VARELA, JULIA

- 2014 *Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, referencia citada en página XXVI.

VELEDA, CECILIA

- 2012 *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires: La crujía, referencia citada en página XXIX.

VERCELLINO, SOLEDAD y PAULA POGRÉ

- 2023 *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*, Editorial UNRN, referencia citada en páginas XXX, XXXI, XXXIV, XXXV, XXXIX.

VERCELLINO, SOLEDAD y ANA RIZZO

- 2022 «El ingreso a la universidad: dimensiones epistémicas, sociales e identitarias involucradas. El caso de los/as ingresantes a la licenciatura en sistemas de la universidad nacional de río negro», en *Revista Pilquen*, vol. 19, n.º 1, referencia citada en página XXXIX.

VILLAGRÁN, CARLA

- 2022 «Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto», en *Revista IRICE*, n.º 42, referencia citada en página XXXIV.

VISACOVSKY, SABA NERINA y PABLO NICOLAS FRANK

- 2016 «Encuentros y desencuentros entre universidad y escuela secundaria», en *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires: Aique educación, referencia citada en página XXVI.

YIN, ROBERT

- 1994 *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series*, Thousand Oaks: Sage Publications, referencia citada en página XLII.

Parte 1

Foco en políticas

CAPÍTULO 1

Universidad y articulación interniveles: la UNLP en el contexto de pandemia

CAROLINA SCALCINI y BÁRBARA TORTI

1.1 Introducción

El problema de la articulación entre los niveles medio y superior se torna relevante a partir de dos procesos específicos: la obligatoriedad del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires y la masificación de la educación universitaria. En palabras de Nuñez y Litichever (2015), la progresiva masificación de la escuela secundaria que trajo consigo la sanción de la ley Nacional de Educación n.º 26.206 –con ella la obligatoriedad del nivel–, así como la sanción de normativas que reconocen derechos de los y las jóvenes, presentan nuevos desafíos no solo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para académicos y actores de la comunidad educativa que cotidianamente transitan las escuelas secundarias.

En este sentido, podemos decir que en nuestro país la obligatoriedad se pensó no solo como un mandato en pos de democratizar la escuela, sino también como un plan de medidas sociales que mejoraran y colaborarán con tal condición, dejando de lado el paradigma selectivo de la escuela por uno en el que predomine la inclusión, priorizando el ingreso de los sectores populares a la educación, considerada ahora como un derecho igualitario (Di Piero 2018). Es por esto, para materializar el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad en el nivel secundaria y además favorecer el ingreso, permanencia y egreso en el nivel superior, durante los últimos 15

años se llevaron adelante una serie de medidas y políticas públicas, como becas y programas del gobierno nacional y las universidades nacionales en articulación con las jurisdicciones provinciales y los municipios, además de la creación de nuevas instituciones educativas universitarias (nacionales y provinciales) en regiones donde anteriormente no existía la oferta del nivel.

En este escenario, es que se advierte también el notable aumento de la matrícula en el ingreso al nivel superior caracterizado por la heterogeneidad de la población estudiantil que accede a dichos estudios (García de Fanelli 2017). Este aumento de la matrícula es analizado por Chiroleu (2018) como un proceso de democratización e inclusión generado, en parte, por la expansión de la oferta institucional durante el período 2007-2015, en el cual se crean dieciocho universidades nacionales y cinco universidades provinciales. La creación de universidades y su localización estratégica produjo una ampliación de oportunidades para sectores socioeconómicos desfavorecidos que, otrora, no visualizaban la universidad como horizonte posible.

En este marco es que se incorporan con mayor protagonismo en la agenda universitaria las políticas de articulación con el nivel secundario, que empieza a construir un nuevo enfoque sobre el rol de la universidad en la vinculación entre niveles. Como señala Marano: «El pasaje de un nivel a otro pone en cuestión el par egreso-ingreso, convocando a la idea de articulación interniveles, idea que está en la base misma del concepto de sistema educativo. La articulación entre la escuela secundaria y la educación superior, particularmente la universidad tiene además connotaciones particulares. La propia historia de la universidad ha sido en general separada del sistema educativo y vista como la institución de excelencia» (Marano 2018, pág. 206).

La articulación entre escuela secundaria-nivel superior se presenta como uno de los temas prioritarios en la agenda educativa tanto de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, como de la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior Bonaerense (véase reunión 13/07/2016 del CPRES y reunión 10/05/2018). En ese sentido se lanzó el Programa

NEXOS,^[1] una estrategia de integración entre los distintos niveles y ámbitos del sistema educativo para estimular la continuidad en los estudios universitarios y evitar la deserción que se sustenta en dos subprogramas: Universidad –Escuela Secundaria y Universidad–Institutos De Educación Superior. Asimismo entre 2005 y 2012 se puso en marcha el «Programa de Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior». Asimismo, se creó el «Programa de Articulación con las Universidades Nacionales radicadas en la Provincia de Buenos Aires (PROA)», y los programas: «Articulación Escuela Media (2004, 2008, 2010)», «Apoyo al último año en Ciencias Exactas y Naturales (2009)», «Universidad y Escuela Secundaria (2010-2015)». Por último, el «Fortalecimiento de la articulación de la educación superior con el nivel secundario a través de acciones dirigidas a estudiantes, docentes, preceptores/auxiliares y tutores de ambos niveles en lo referente al trabajo con contenidos del nivel y las competencias necesarias para el ingreso al nivel superior» es uno de los objetivos que figuran en el Plan estratégico Nacional 2016- 2021 «Argentina Enseña y Aprende».^[2]

Al referirnos a políticas educativas (*educational policies*), cabe retomar las palabras de Rovelli para especificar que partimos del enfoque de entenderlas como variables dependientes, es decir donde el objeto de estudio constituye un fenómeno social y político determinado, cambiante socialmente, configurado en términos analíticos y empíricamente situado (Fontaine 2015; Rovelli 2018). Es por ello que desde la mirada que adoptamos es importante situar las acciones que analizamos en el contexto histórico en el que se despliegan.

En ese sentido, como mencionamos anteriormente, en nuestro país la inclusión es entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso, el ingreso directo a una universidad gratuita, acompañado de un programa de becas que procure garantizar que cada individuo cuente con las condiciones necesarias para acceder a una educación de calidad. Al respecto, Carli (2012) sostiene que «al hacer posibles el acceso de jóvenes de distintas procedencias sociales, el ingreso irrestricto habilita a la mezcla social y propicia la convi-

[1] Para más información véase <https://www.argentina.gob.ar/noticias/programa-nexos-por-un-sistema-educativo-articulado-e-integrado>.

[2] Resolución CFE n.º 285/16.

vencia e hibridación de costumbres y valores juveniles de élite y populares en la cultura institucional de las facultades, aunque su aspiración democrática debe confrontarse con los datos que indican una alta deserción en el primer año universitario» (Carli 2012, pág. 72). La ampliación del ingreso y la dificultad que presentan las instituciones del nivel superior para retener a sus estudiantes incide en la heterogeneidad de las experiencias educativas que varían según el estrato social, esto recae considerablemente en la clase menos favorecida en cuanto a capital económico y cultural (Torti 2020).

Ezcurra (2019) señala diferentes hipótesis que refieren a las desigualdades que genera la expansión en el acceso a la universidad. La autora menciona nuevas formas de desigualdad: inclusión estratificada, diferenciación jerárquica y selectividad académica. Si bien la masificación en el ingreso a la universidad o bien, como ocurre en nuestro país, la democratización del acceso al nivel superior, implica que nuevos sectores accedan al derecho a la educación del nivel, lo que se busca señalar es que este acceso es segmentado, si bien nuevos grupos ingresan a la universidad, el mismo sistema genera una diferenciación jerárquica. Esto da origen, en palabras de la autora, a una expansión estratificada: «Un sistema jerárquico, posiciones heterogéneas en recursos, prestigio y selectividad de alumnos y docentes. Una estratificación institucional que es a la vez social» (Ezcurra 2019, pág. 25). Este aspecto social también se refleja en la selectividad académica en tanto se encuentra vinculada con el origen del alumnado, es así que la autora hace referencia al peso creciente de los recursos culturales de las y los estudiantes y de las credenciales educativas de sus progenitores.

En esta línea y considerando el escenario de obligatoriedad del nivel secundario y aumento de ingresantes al nivel superior, las preguntas que orientan el trabajo son: *¿cómo se concibe la articulación entre niveles? ¿Qué medidas se priorizan desde el estado nacional y la provincia de Buenos Aires para garantizar el derecho a la educación superior? ¿Qué estrategias se construyen desde la universidad, y más precisamente desde la UNLP, para captar estudiantes y acompañar sus trayectorias? ¿De qué maneras evalúan las estrategias implementadas y qué reformulaciones se llevaron adelante en la pospandemia?*

De esta manera, los objetivos de este trabajo giraron en torno a identificar y caracterizar las políticas de articulación entre los

niveles secundario y universitario tomando como eje central la articulación y captación de matrícula e ingreso desarrollado por el nivel central de la UNLP durante los años 2021 y 2022. Nos propusimos, además, analizar los cambios y continuidades que supuso la pandemia en términos de estrategias implementadas por parte de la UNLP, en el marco del despliegue de las políticas nacionales y jurisdiccionales implementadas en nuestro país y en la provincia de Buenos Aires.

En este sentido, nos referiremos en primera instancia a estadísticas generales del Departamento de Información Universitaria del Ministerio de Educación de Nación, acompañando estos datos con información específica de las becas Manuel Belgrano y Progresar; en segunda instancia nos enfocaremos en la articulación del estado nacional y las universidades nacionales con el territorio de la provincia de Buenos Aires, más precisamente en el marco del programa PUENTES; para avanzar, en una tercera instancia hacia las políticas y estrategias implementadas por la UNLP en materia de articulación e inclusión educativa durante el período de pandemia y pospandemia. La elección de este momento contempla la singularidad del contexto, al imponerse la virtualización de la enseñanza con el fin de garantizar la continuidad educativa, en una universidad que históricamente se caracterizó por la modalidad de enseñanza presencial.

Por otro lado, entendemos a las estrategias y políticas de captación desplegadas para convocar a nuevos estudiantes y ayudar a construir o resignificar ciertos imaginarios y representaciones en torno a las diferentes carreras, como un tema de agenda en las instituciones del nivel superior. Creemos también que la pandemia trajo consigo nuevas demandas y, por tanto, la necesidad de reformular ciertas prácticas y formatos, principalmente en los ingresos y en el primer año en la universidad.

Consideramos que los trayectos de ingreso como puertas de entrada a la educación superior son, en varias ocasiones, la primera experiencia universitaria y debido a la particularidad de que muchos de esos ingresantes transitaban el último año del nivel secundario también bajo la modalidad virtual, entonces, la articulación entre niveles se produce en un formato distinto al habitual.

1.2 Consideraciones metodológicas

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en pandemia».^[3] En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistadas y entrevistados, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellas y ellos en el año 2022.

Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Sin embargo, en el presente artículo nos concentramos únicamente en los hallazgos emergentes de las entrevistas realizadas a la directora de Inclusión Educativa y Articulación-Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, la Directora de Vinculación con el nivel medio de la UNLP y el subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles-Secretaría de Políticas universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Además, en este trabajo se incluyen también fuentes secundarias pertenecientes a las síntesis y anuarios estadísticos del Departamento de Información Universitaria del Ministerio de Educación e

[3] El proyecto se tituló «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia», fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales. <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>.

informes correspondientes al programa integral de becas Progresar Primera Convocatoria 2022.

1.3 Universidades nacionales, ingreso y democratización

Antes de referirnos a las políticas de captación de matrícula que despliega la UNLP y a las estrategias que lleva adelante para garantizar el derecho a la educación de sus ingresantes, proponemos la elaboración de un recorrido por el estado de situación actual en términos de qué cantidad de jóvenes ingresan a la universidad, cuántos permanecen y cuántos egresan en el tiempo teórico previsto para las diferentes carreras. Resulta necesario contextualizar a la UNLP como parte del sistema universitario argentino que, en términos de democratización del acceso, ha aumentado los niveles de ingreso y egreso en los últimos años.

A su vez, nos referimos también a dos políticas que buscan acompañar estas trayectorias: las becas Progresar y las becas Manuel Belgrano para carreras estratégicas. En el primer caso no solo analizaremos sus destinatarios específicos sino también otras cuestiones acerca de quienes acceden al beneficio como el nivel educativo de sus familias, lo que puede indicarnos por ejemplo si se trata de estudiantes de primera generación, y los fines materiales del apoyo económico, es decir, para qué utilizan el ingreso teniendo en cuenta la vida universitaria y cultural de las y los jóvenes.

Suasnábar y Rovelli (2016) afirman que la centralidad de la inclusión educativa en la agenda de política de la educación superior expresa la toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel. En esta línea podemos agregar también que si bien es posible que el aumento de ingresantes traiga consigo posteriormente el aumento de egresadas y egresados esto no significa necesariamente que los sectores que acceden a la oferta educativa del nivel sea representativa de todos los sectores o grupos sociales, es decir, no garantiza la reducción de la brecha de la desigualdad, y con ello lo que consideramos como acceso democrático. Siguiendo a Chiroleu (2012), el concepto de inclusión parte de una base de aceptación de las desigualdades existentes en pos de revalorizarlas como entramado de diversidad social y cultural, procurando reducir así las discriminaciones existentes a través de la igualdad de oportunidades.

Algunos datos relevantes sobre la evolución de la cantidad de estudiantes y egresados se dan a conocer en este gráfico perteneciente a la Síntesis de Información Universitaria 2021-2022, del Departamento de Información Universitaria del Ministerio de Educación.^[4] Aquí podemos observar el crecimiento del ingreso que va desde 1.824.904 ingresantes en 2012 a 2.549.789 en 2021, y un crecimiento mucho menor del egreso que se expande entre los 110.360 egresados en 2012 y 142.826 egresados en 2021. Si trasladamos estas cifras a porcentajes podemos advertir que el crecimiento de la cantidad de estudiantes entre 2012 y 2021 es de 39.7 % mientras que la cantidad de egresados aumentó un 29.4 %.

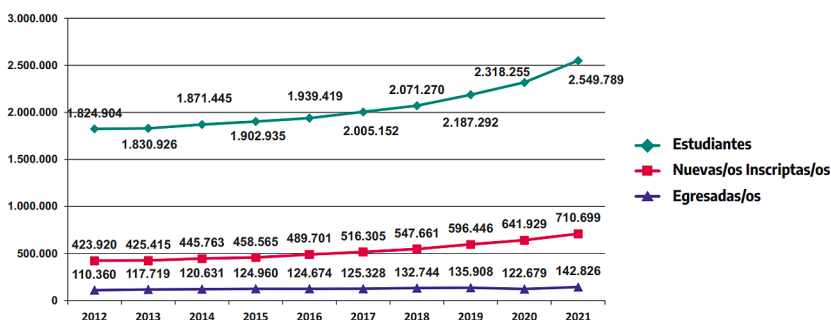


Figura 1.1. Evolución de la cantidad de estudiantes, nuevas inscriptas y nuevos inscriptos y egresadas y egresados de pregrado y grado. Años 2012-2021. Fuente: Departamento de Información Universitaria-DNPeIU-SPU.

Otros datos pertenecientes también al mismo período señalan que de las nuevas inscriptas y los nuevos inscriptos a las carreras de pregrado y grado, el 30.5 % es menor a 20 años, un porcentaje que se sostiene casi sin distinción de género para las y los estudiantes de instituciones de gestión estatal y privada. La variación es del 1.1 % según el género (30.1 % para mujeres, del 31.2 % para varones respectivamente) y del 1.4 % según la gestión de la institución (30.2 % en estatales y 31.6 % en privadas).

[4] El Departamento de Información Universitaria realiza periódicamente publicaciones sobre el Sistema Universitario Argentino que abarcan aspectos como cantidad de estudiantes, recursos humanos, instituciones, ofertas académicas e informes sobre temáticas especiales. Disponibles para consulta en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/>.

Además, considerando a las nuevas inscriptas y los nuevos inscriptos a carreras durante 2020, el 62.4 % continúa sus estudios en 2021, siendo mayor la retención en instituciones de gestión privada: la permanencia en las instituciones estatales es del 61.6 % mientras que en las instituciones privadas es del 65.4 %. En relación al género, la relación es: una retención en el primer año del 64.6 % para mujeres y del 59.1 % para varones.

Las diferencias entre las gestiones estatal y privada se enfatizan al referirnos al egreso en tiempo teórico: el promedio de egresados del nivel universitario en tiempo teórico es del 27.7 %, este porcentaje se calcula de acuerdo con cada carrera y en instituciones de gestión estatal desciende al 23.7 % de los egresados, mientras que en las instituciones privadas asciende al 40.8 %.

Estos datos permiten acercarnos al estado general de la cuestión y establecer algunas líneas para pensar la inclusión en el nivel superior no solo en términos de ingreso sino también de trayectorias educativas en sentido amplio, y del rol del estado y de la universidad como garantes de ese derecho.

A continuación nos referiremos a dos políticas centrales en el acompañamiento de las trayectorias en términos de materialización del ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en el nivel superior: las becas Progresar y las becas Manuel Belgrano.

Progresar es un programa integral de becas educativas que contempla todos los niveles de formación y consiste en un incentivo económico mensual. En este sentido, pueden solicitar las becas tanto estudiantes universitarios como terciarios y de formación profesional, además de quienes se encuentren en primaria y secundaria. Entre las condiciones para acceder al beneficio se encuentra ser alumna o alumno regular y con ingresos personales o familiares no mayores a tres salarios mínimos vitales y móviles.^[5]

Por otro lado, las becas Manuel Belgrano se plantean como objetivo principal proporcionar un incentivo económico a jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos que realicen una carrera universitaria o una tecnicatura en una disciplina considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país. Como

[5] Tanto los requisitos de inscripción para acceder al beneficio como los informes nacionales y jurisdiccionales sobre el Programa Integral de becas educativas Progresar son de acceso público y se encuentran disponibles, en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar>.

estratégicas se consideran aquellas disciplinas pertenecientes a las áreas de alimentos, ambiente, computación e informática, energía, petróleo y gas, minería, movilidad y transporte, ciencias básicas. De igual manera que en las becas Progresar, los requisitos para postularse tienen que ver con ser estudiantes regulares de la carrera a la que se encuentran inscriptas e inscriptos, y como condición económica, un ingreso no mayor a tres salarios mínimos, vitales y móviles.

Ambos programas se enmarcan en el Ministerio de Educación de Nación y son dirigidos a estudiantes de nivel superior aunque con enfoques diferentes. En este caso, vamos a profundizar en datos estadísticos del programa integral de becas Progresar, por tratarse de un apoyo económico más amplio en cuanto a sus destinatarias y destinatarios, además, repararemos en algunos aspectos específicos correspondientes a la provincia de Buenos Aires para comenzar a acercarnos al próximo eje de análisis que aborda programas e instituciones universitarias en el territorio bonaerense.

En primer lugar, nos referiremos a la cantidad de beneficiarias y beneficiarios de la beca en términos generales, es decir, sin distinción del nivel educativo. La cantidad total de beneficiarios en 2014 fue de 304.606, alcanzando en 2022 una cifra de 1.369.825. Este crecimiento no fue uniforme a lo largo de los años, sino que presentó variaciones como se puede observar en el gráfico siguiente, extraído de los informes de Progresar 2022.^[6]

Año	Becarias y becarios	Variación anual (%)
2014	304.606	-
2015	904.950	+197
2016	809.752	-11
2017	782.004	-3
2018	576.696	-26
2019	571.445	-1
2020	535.927	-6
2021	857.797	+60
Agosto 2022	1.369.825	+60

Cuadro 1.1. Cantidad y variación anual de becarias y becarios Progresar, 2014-2022. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

[6] Ídem.

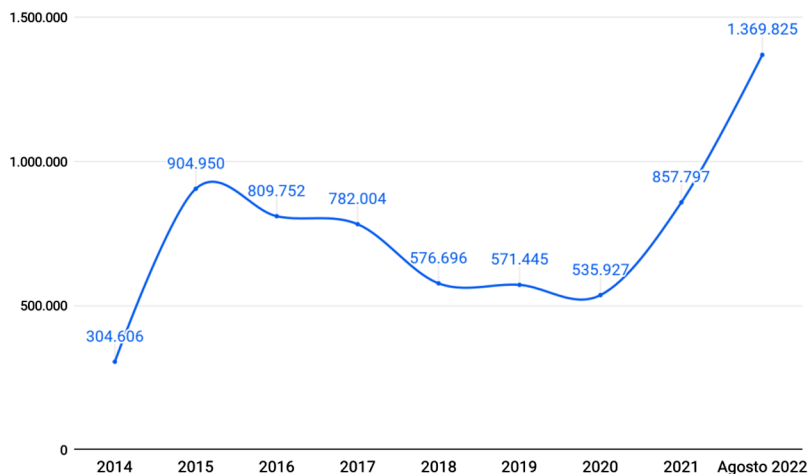


Figura 1.2. Evolución de cantidad de becarias y becarios Progresar, 2014-2022. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

Otra cuestión a tener en cuenta tiene que ver con cómo se compone el programa de becas y qué porcentaje de beneficiarios responde a cada una. Como mencionamos anteriormente, el programa distingue entre niveles educativos y también formación profesional y, desde la pandemia, carreras estratégicas en salud como enfermería.

En este sentido, podemos observar que el nivel superior concentra el 36.6 % de las becas, un 22.1 % corresponde a estudiantes del nivel universitario y un 14.4 % a estudiantes de instituciones de nivel terciario.

En relación con el perfil de las beneficiarias y los beneficiarios, nos parece relevante destacar el nivel de formación de sus progenitores en relación al nivel educativo por el que acceden a la beca, consideramos que en el nivel superior este dato nos puede ayudar a esclarecer si se trata de estudiantes de primera generación.

Siguiendo esta línea, en el siguiente gráfico podemos ver que más del 80 % de las madres y padres de las y los estudiantes universitarios beneficiarios de la beca Progresar no cuentan con estudios superiores completos, cifra que es aún mayor para estudiantes terciarios, superando el 88 %.

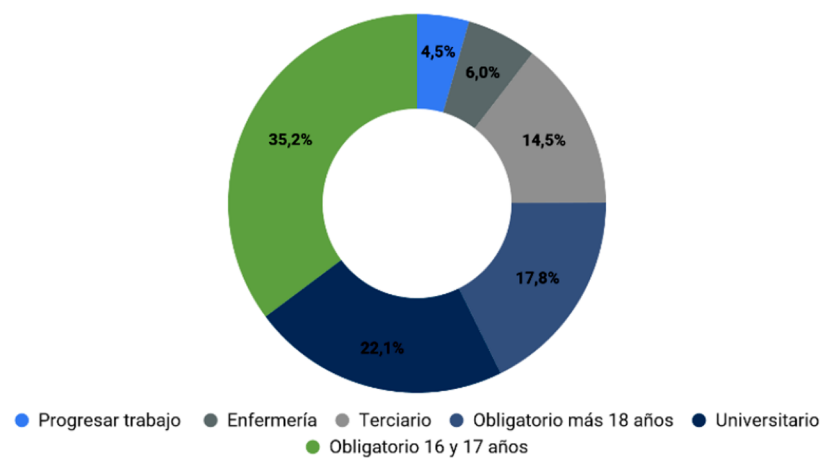


Figura 1.3. Proporción de becarias y becarios Progresar según línea de beca. Año 2022. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

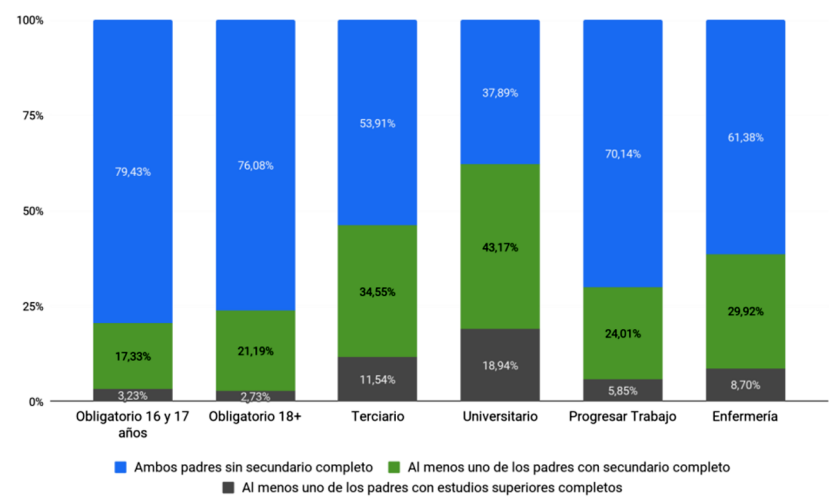


Figura 1.4. Proporción de becarias y becarios por línea de beca según nivel educativo de madres y padres. Año 2022. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

Otro aspecto importante a destacar guarda relación con cómo las becarias y los becarios conocieron el programa Progresar. Casi la mitad de las encuestadas y los encuestados indican que se enteraron de la beca por información brindada desde la institución a la que asisten. En este caso, al ser datos generales no podemos

afirmar que las universidades estén acercando esta información a sus estudiantes, pero es importante señalar el rol de las instituciones en dar a conocer este tipo de programas con la finalidad de reducir las brechas de desigualdad en el acceso a beneficios que acompañan las trayectorias educativas.

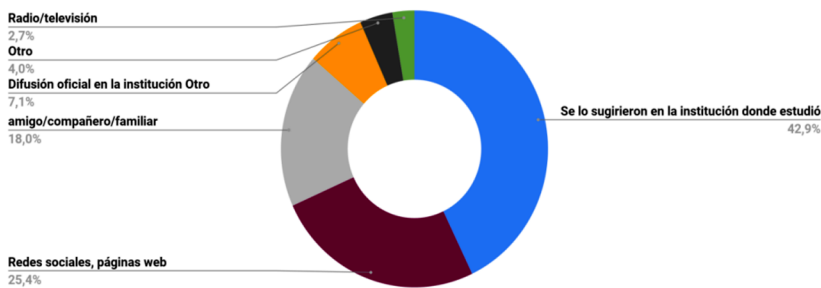


Figura 1.5. Proporción de becarias y becarios según medios de comunicación por los cuales conocieron Progresar. Año 2022. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

Según el informe jurisdiccional del programa Progresar correspondiente a la provincia de Buenos Aires, el total de becarias y becarios en la primera convocatoria de 2022 alcanza un total de 517.606, la cobertura más alta desde el inicio de la implementación de esta política pública. En relación al número total a nivel nacional, estamos hablando de un 38 % de beneficiarios bonaerenses.

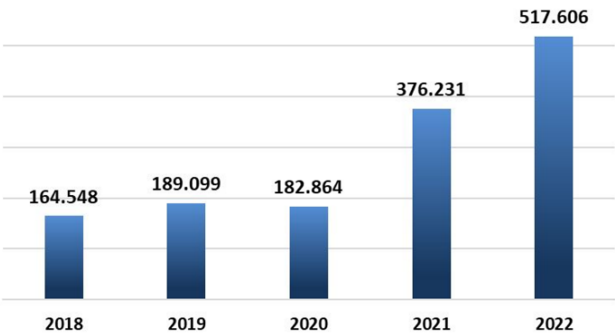


Figura 1.6. Evolución de becarias y becarios Progresar, 2018-2022. PBA. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

Además de la evolución de la cantidad de becarios en la provincia de Buenos Aires, al tratarse de apoyos económicos que se

enfocan en acompañar diferentes etapas de las trayectorias educativas de las y los jóvenes consideramos que otra de las cuestiones a analizar son los gastos que las beneficiarias y los beneficiarios cubren con la beca. En educación superior (en este caso se unifica universitario y terciario), el mayor porcentaje utiliza la beca para cubrir gastos de materiales de trabajo, apuntes y/o fotocopias, seguido de transporte, internet y alimentos, en menor proporción se encuentran otros gastos sin especificar y consumos culturales como cine, música y teatro.

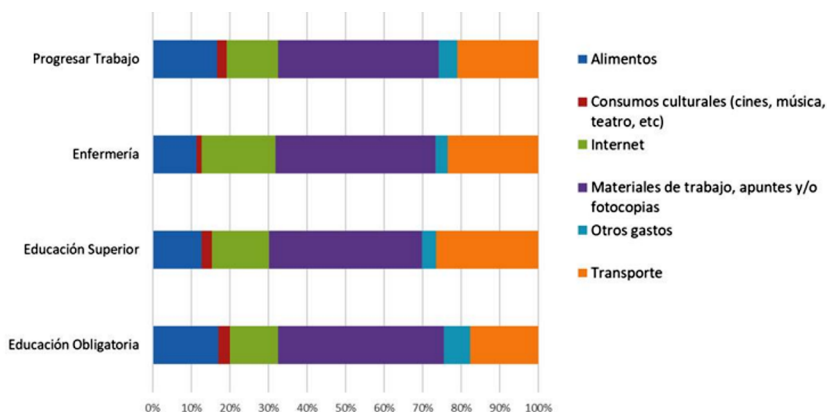


Figura 1.7. Proporción de becarias y becarios Progresar por línea de beca según gastos que cubrió. Año 2021. PBA. Fuente: Progresar, Primera Convocatoria 2022.

El objetivo de este apartado fue abordar con datos cuantitativos pertenecientes a la Síntesis de Información Universitaria (2021-2022) y los informes Progresar (2022) el estado actual de las y los jóvenes ingresantes a la universidad, y más específicamente de aquellas y aquellos que son beneficiarias y beneficiarios de las becas Progresar en la provincia de Buenos Aires. Estos datos nos permiten acercarnos a pensar las políticas de inclusión en territorio bonaerense y el lugar de la UNLP no solo en el territorio sino también en la agenda de las políticas educativas de articulación y acompañamiento de las trayectorias educativas.

1.4 Universidades nacionales y territorio bonaerense

La provincia de Buenos Aires actualmente cuenta con 26 universidades nacionales^[7] distribuidas mayoritariamente en el conurbano bonaerense. Si analizamos la cantidad total de estudiantes del sistema universitario en la provincia de Buenos Aires, el crecimiento entre 2010 y 2021 es de 84 %, habiendo aumentado un 123.5 % las nuevas inscriptas e inscriptos, un 71 % las reinscriptas y reinscriptos y un 46 % las egresadas y egresados entre los mismos años, como podemos ver en el cuadro 1.2.

Estos datos corresponden a universidades públicas y privadas localizadas en territorio bonaerense. Sin embargo, si contemplamos solo instituciones de gestión estatal podemos afirmar que entre 2010 y 2021 la cantidad total de estudiantes aumentó un 89.4 %.

Más allá de la creación de universidades, año a año se incorporan nuevos centros universitarios en las localidades del interior que permiten acercar carreras universitarias y otras propuestas de formación a distritos que no cuentan con universidades. En esta línea, en 2022 comenzó a desarrollarse el programa PUENTES, Programa de Integración Territorial Universitaria, un programa de la provincia de Buenos Aires que busca garantizar para las y los bonaerenses la igualdad de derechos en el acceso a la educación universitaria a través de acuerdos con las universidades y los gobiernos locales para el dictado de carreras en los municipios. De esta manera, se multiplican las opciones de estudios universitarios en todo el territorio de la provincia a través de subsidios del estado provincial que buscan potenciar carreras orientadas al desarrollo de actividades productivas y de servicios y promover la creación de centros universitarios locales ya sea con la construcción o refacción de estos espacios educativos. Cabe aclarar que quienes accedan a alguna de las ofertas académicas pertenecientes al programa pueden además ser beneficiarias o beneficiarios de la beca Progresar.

A continuación en el cuadro 1.4 detallamos los municipios, universidades y carreras que participan del programa.

El programa apunta, por un lado a ampliar la oferta educativa, facilitando el ingreso a ciertas carreras estratégicas en regiones

[7] De acuerdo con la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021.

Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nuevos Inscriptos	89.714	88.826	101.090	101.527	106.078	115.269	127.418	130.861	142.820	166.646	184.696	200.530
Reinscriptos	276.070	293.122	302.051	311.495	321.174	347.807	338.320	359.540	366.740	383.940	422.629	473.094
Egresados	21.513	22.313	21.655	22.833	24.111	26.631	25.880	26.644	28.003	26.739	24.948	31.497
Total Estudiantes	365.784	381.948	403.141	413.022	427.252	463.076	465.738	490.401	509.560	550.586	607.325	673.624

Cuadro 1.2. Estudiantes universitarios de grado y pregrado. Provincia de Buenos Aires. Años 2010-2021. Fuente: Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias.

Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estudiantes	365.784	381.948	403.141	413.022	427.252	463.076	465.738	490.401	509.560	550.586	607.325	673.624
Estudiantes universidades de gestión estatal	326.672	339.112	359.004	368.743	382.893	415.617	418.059	441.516	458.155	500.548	556.297	618.851

Cuadro 1.3. Estudiantes universitarios de instituciones de gestión estatal provincia de Buenos Aires. Años 2010-2021. Fuente: Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias.

Municipios	Pehuajó, Coronel Suárez, Bolívar, Colón, Villa Gesell, La Costa, Las Flores, Exaltación de la Cruz, Lobería, 25 de Mayo, Puán, Carmen de Areco, San Vicente, Pellegrini, Alberti, Coronel Pringles, Alem, General Pinto, Daireaux, La Madrid, General Paz, Hipólito Yrigoyen, Balcarce, Saladillo, Trenque Lauquen, Adolfo Alsina, General Alvarado, Carlos Tejedor, Punta Indio, Salto, Guaminí, Mar Chiquita, Roque Pérez, San Cayetano, Marcos Paz, Tapalqué, Ramallo, Tres Lomas, Monte Hermoso, Tres Arroyos, Mercedes.
Universidades	Universidad Provincial de Ezeiza. Universidad Provincial del Sudoeste. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Universidad Nacional de Avellaneda. Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Universidad Nacional de Luján. Universidad Nacional de Quilmes. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Universidad de Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional.
Carreras	Tecnicatura en Gestión Ambiental. Tecnicatura en Acompañante Terapéutico. Tecnicatura en Construcción. Tecnicatura en Artes Audiovisuales. Tecnicatura en Gestión Ambiental. Tecnicatura en Producción Digital. Tecnicatura en Seguridad e Higiene con Orientación Sector Automotriz. Tecnicatura de Analista en Programación. Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas. Tecnicatura Universitaria en Bromatología y Medio Ambiente. Tecnicatura Universitaria en Industrias Alimentarias. Tecnicatura Universitaria en Producción Textil. Tecnicatura Universitaria en Programación. Tecnicatura Universitaria en Gestión de Tecnologías Agropecuarias. Tecnicatura Universitaria en Enología. Tecnicatura Universitaria en Moldes, Matrices y Dispositivos. Tecnicatura Universitaria en Procedimientos y Tecnologías Ambientales. Tecnicatura Universitaria en Información Clínica y Gestión de Pacientes. Tecnicatura Universitaria en Química. Tecnicatura Universitaria en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas. Tecnicatura Universitaria en el Acompañamiento y Cuidado de la Persona Mayor. Ciclo de Complementación Curricular en Gestión Educativa. Ciclo de Complementación Curricular en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Ciclo de Complementación Curricular en Enseñanza de la Matemática. Licenciatura en Administración Agraria. Diplomatura en Prácticas de Comunicación y Cultura Popular. Diplomatura en Servicios TIC. Diplomatura en Turismo Social Comunitario. Diplomatura en Ciencias Ambientales. Diplomatura Asistente Gerontológico y en Personas con Discapacidad. Diplomatura en Desarrollo Web <i>Backend y Frontend</i> . Diplomatura en Comunicación Digital. Diplomatura Universitaria en Programación y Análisis de Datos. Tramo pedagógico.

Cuadro 1.4. Municipios, universidades y carreras del programa PUENTES. Fuente: Programa Puentes. Datos extraídos de la página web oficial del programa hasta septiembre de 2023 inclusive. Disponibles para su consulta en <https://puentes.gba.gob.ar/>.

donde las y los jóvenes deben trasladarse e incluso mudarse para continuar sus estudios en el nivel superior. Por otro lado, también se propone como objetivo acercar las universidades al territorio, no solo para el dictado de clases, sino también para el desarrollo de otro tipo de actividades como la investigación y la extensión uni-

versitaria. Actualmente, cuenta con la participación de 11 universidades, 71 carreras para 50 municipios y 3.017 estudiantes inscriptas e inscriptos.

1.5 La UNLP: delineando otro enfoque acerca de la articulación interniveles

En un estudio reciente sobre los dispositivos de ingreso de las universidades nacionales argentinas, García (2023) señala que para conocer las políticas institucionales, es importante dar cuenta de la concentración de estudiantes que tiene cada universidad. Allí indica que la UNLP cuenta con el 6,3 % de la matrícula total de estudiantes de grado y pregrado de todo el país. «Estos datos de la magnitud de la matrícula de las instituciones resultan fundamentales para considerar las dimensiones de sus dispositivos de ingreso y los recursos institucionales que deben poner en marcha y los alcances que tiene su despliegue en el territorio de referencia». Esta magnitud de la matrícula a nivel nacional, se traduce en que la UNLP está conformada por diecisiete facultades, donde estudian aproximadamente 110.000 alumnas y alumnos de grado. Una universidad centenaria, que cuenta con una larga y reconocida trayectoria académica.

Por ello, al analizar las políticas de ingreso y de articulación de la UNLP con el nivel secundario que se desarrollaron entre 2021 y 2022, damos cuenta que expresan el resultado de un tiempo y una forma de abordaje previo al fenómeno de la pandemia de COVID-19. Tomando en cuenta los últimos veinte años, se evidencian diversas acciones por parte del nivel central y las distintas facultades de la UNLP. Esto puede observarse en el cuadro 1.5 en base a un estudio realizado por Montenegro (2016).

A lo largo de este recorrido podemos advertir que la pregunta acerca del ingreso a la universidad y la articulación con el nivel secundario no es nueva, sino que se han ido construyendo distintos antecedentes, sobre todo, en las últimas dos décadas.^[8] Resulta interesante destacar que en el año 2004 se crea la Dirección de

[8] Esto se produce en línea con las reformas educativas de la década del 2000 que analiza Suasnábar, en términos de «expansión y ampliación de los derechos educativos». Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>.

1984	Supresión de los ingresos eliminatorios y con cupo que caracterizaron la política de acceso a la universidad pública durante la última dictadura militar. Desde los años 80 pueden rastrearse antecedentes en la creación de asesorías pedagógicas en algunas Facultades de la UNLP, con funciones de orientación estudiantil que, desde entonces, generaron acciones diversas para atender la problemática del ingreso y la permanencia.
1993	Un documento institucional elaborado por la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la UNLP sistematizó y analizó la información sobre las acciones de ingreso implementadas por algunas Facultades a partir de 1990, período en el que aumentó el número de UA que realizaban cursos de ingreso.
1994	Surge el ingreso a la UNLP a partir de un Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas que la Universidad a nivel central comenzaba a elaborar, desde las demandas puntuales de determinadas UA. La SAA de la UNLP establece «criterios mínimos» a ser tenidos en cuenta por las UA para la elaboración de las propuestas de actividades de ingreso y de actividades de apoyo para aquellos estudiantes que no habían alcanzado los objetivos establecidos.
1996	La SAA realiza un seguimiento de las actividades que las Facultades realizaban con respecto a la instancia del ingreso y elaboró un instrumento para la recolección de la información que debía elevar cada UA al nivel central de la Universidad. En este instrumento se detallan las actividades previas a la iniciación del curso de ingreso, las realizadas durante su desarrollo y las posteriores a su ejecución. La Universidad promueve la implementación de actividades de apoyo para aquellos estudiantes que en el curso de ingreso no habían alcanzado los objetivos establecidos, o bien, habían evidenciado dificultades en ciertas dimensiones del proceso de aprendizaje.
1997	Para este año todas las UA contaban con algún tipo de equiparación.
2000	Se crean dependencias en la órbita de la SAA que se ocupan de gestionar la transición entre la enseñanza media y la universidad, o bien de atender las problemáticas del ingreso y los primeros años y el bienestar estudiantil. El contexto de crisis en nuestro país incide en que desde la propia Universidad se impulsen acciones puntuales y focalizadas que intentaban complementar las acciones de ingreso con «actividades de acompañamiento durante el primer año».
2004	Se crea la Dirección de Articulación Académica y luego la Pro-secretaría de Bienestar Estudiantil, que abarcaban medidas de índole económica, sanitaria, alimentaria y cultural, junto con otras de orden informativo y vocacional y algunas de carácter académico (modalidades de ingreso flexible o mediadas por TICs, tutorías). Se implementa Programa nacional de apoyo al último año de la escuela secundaria, en el que participaban conjuntamente la jurisdicción educativa provincial y algunas universidades públicas del conurbano, con el fin de mejorar la condición de estudiantes del nivel educativo anterior para acceder a la universidad, focalizado en las escuelas públicas de Ensenada, Berisso y La Plata.
2007	Se crea el Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia, que ofrece una instancia de contención educativa para aquellos inscriptos que no logren cumplimentar los requerimientos académicos pautados por las Facultades para incorporarse a las carreras de grado o que presenten dificultades en su desempeño.
2008	Comienza a implementarse el programa Vení a la Universidad que estimula el ingreso informado a través de la difusión de la oferta académica, de facilidades económicas y propuestas de contención y apoyo estudiantil.
2010	Las estrategias de ingreso comienzan a articularse de manera más generalizada con programas de tutoría organizados desde las propias UA y con otros programas nacionales de tutoría gestionados desde el área de Bienestar Estudiantil. Así, a partir de ese momento, la política de ingreso se amplió y vinculó con otros lineamientos de la política académica y de bienestar estudiantil orientados a mejorar la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria.
2012	Se realiza el Encuentro de Tutorías gestionado por el nivel central y en el que participan todas la UA.
2014	La Universidad delinea un subprograma específico referido a la inclusión y contención para el acceso a la educación universitaria de grado, en el que se establecen varias propuestas operativas, tales como la articulación de las estrategias de ingreso a las UA, la difusión de carreras de grado, el desarrollo de actividades de pre-ingreso a distancia y de propuestas de ingreso con modalidad a distancia. Asimismo, se enuncian otros subprogramas específicos referidos al desarrollo de estrategias de permanencia, en los que se incluye el programa de tutorías.

Cuadro 1.5. Síntesis histórica de políticas de acceso UNLP 2000-2014.
Fuente: Montenegro (2016).

articulación académica, mismo año que la UNLP incorpora un modelo de gestión participativo, un Plan Estratégico^[9] dentro del cual se modela la Estrategia de Enseñanza a partir de identificar y problematizar las debilidades que se observan dentro del sistema.

El Plan del período 2018-2022 identifica las siguientes debilidades: falta de estrategias de articulación con los sistemas educativos jurisdiccionales que favorezcan el trabajo institucional conjunto, promoviendo la inclusión creciente de egresados de las escuelas secundarias públicas de la región a los estudios universitarios; la permanencia sociocultural de barreras simbólicas y materiales que impiden elegir lo universitario como destino posible y proyecto formativo vital para muchos jóvenes que egresan del nivel de educación secundaria; y las diferencias en las estrategias de acompañamiento académico por parte de las distintas unidades académicas de grado hacia los estudiantes, una vez concluidas las etapas específicas de ingreso (UNLP 2018, pág. 30).

En ese sentido, se plantean los objetivos para el período 2018-2022 que contemplan, por un lado, favorecer la inclusión, permanencia y egreso en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos de formación, procurando superar los límites sociales de la exclusión y segmentación segregatoria, al mismo tiempo que se profundicen las políticas de bienestar y desarrollo educativo para todos los estudiantes; y por el otro, promover y apoyar los procesos de continuidad y articulación creciente de todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos entre las trayectorias formativas de estudiantes y docentes (UNLP 2018, pág. 13).

A partir de lo expresado es posible observar que desde el nivel central de la UNLP se manifiesta la voluntad política de atender la cuestión de la vinculación, la inclusión y la permanencia de aquellos estudiantes que ingresan a esta universidad. Esto mismo se refleja en los testimonios recabados en el trabajo de campo^[10] realizado en el marco de la investigación antes mencionada. Las entrevistas permitieron identificar que este posicionamiento de

[9] La primera experiencia de Plan Estratégico de Gestión se puso en marcha en el año 2004, para el trienio 2004-2007. Luego se construyeron los planes para los períodos: 2007-2010, 2010-2014, 2014-2018, 2018-2022 y actualmente rige el Plan 2022-2026. Para nuestro trabajo nos referimos al Plan 2018-2022.

[10] Las entrevistas se realizaron en 2022, año en que se retorna a las actividades educativas presenciales en la universidad.

la UNLP concuerda asimismo con las líneas propuestas desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Nación. Se identifican algunas cuestiones comunes que profundizan el debate en torno a la articulación entre niveles y a la manera de pensar y abordar las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Cuestiones que delinean un enfoque distinto sobre la articulación que contempla: el rol de la universidad y el diálogo con actores claves, la direccionalidad de las políticas y los tiempos para implementarlas, desarrolladas a continuación.

1.6 El rol de la universidad en la articulación

Este enfoque revisa el lugar que ha asumido históricamente la universidad en las propuestas de articulación con el nivel secundario, que mayormente estaban basadas en la difusión de la oferta y las clases de apoyo académico para futuros ingresantes.

«... nuestra propuesta es saldar una cuenta pendiente entre la universidad pública y el nivel secundario. Siempre se han tirado la pelota... lo que planteamos sobre todo con el actual ministro es que hay una cuenta pendiente de la universidad pública con involucrarse más en la articulación con el nivel obligatorio».^[11]

«Hubo mucho foco puesto en la difusión de las carreras. Durante muchos años la articulación estuvo con foco en difundir las carreras, como si con eso alcanzara. Y, yo creo que ahora tenemos un acuerdo más o menos de hacia dónde, hacia qué población y hacia qué tenemos que hacer».^[12]

«... al principio... me remonto unos cuantos años desde que yo estoy acá... era esto de “bueno, la culpa la tiene el secundario”, “la universidad no...” ¿no?... Y hace ya muchos años que hay un trabajo conjunto y hay un acuerdo frente a la postura de que los dos espacios tenemos que hacernos cargo de esto, de este puente que hay que trabajar. Eso me parece que es muy bueno, y es interesante».^[13]

Estos testimonios indican que el nivel superior viene revisando su rol en relación a la vinculación con el nivel secundario. Asume como una «cuenta pendiente» la necesidad de involucrarse más

[11] Funcionario SPU.

[12] Funcionaria UNLP, nivel central.

[13] Funcionaria UNLP, nivel central.

en dicha tarea y no delegar «la culpa» o las responsabilidades en el nivel secundario, entendiendo que se trata más bien de una responsabilidad compartida. La universidad no espera a las y los ingresantes, sino que sale a su búsqueda. Esto se relaciona con cómo se aborda la articulación: ya no se trata solo de la difusión de carreras y clases de apoyo para el ingreso, sino de un conjunto de actividades articuladas y orientadas a la formación, al trabajo con docentes y estudiantes en las escuelas y al acompañamiento de trayectorias durante el segundo ciclo del nivel obligatorio que favorezcan la terminalidad. Del mismo modo, no se contemplan aspectos exclusivamente disciplinares, sino también aquellos que hacen a la vida universitaria. En la voz de una de las funcionarias:

«... no solamente hay que ofrecer las carreras sino el mundo universitario ¿no?. El deporte, el arte, la cultura, los oficios, las diplomaturas, los trayectos cortos, bueno... todo este mundo... hay que mostrar el mundo y a veces mostramos esto: la carrera, el plan de estudio. No le interesa a nadie, nadie lo entiende».^[14]

En relación a los actores e instituciones claves con los que necesariamente hay que trabajar para fortalecer la articulación aparece una diferenciación entre dos niveles de vinculación:

- 1) *Nivel interinstitucional*: los equipos del nivel central de la UNLP deben vincularse con los equipos que ejecutan las políticas universitarias desde el SPU, respondiendo a las convocatorias que generan financiamiento. En muchos casos, para que dichas políticas sean implementadas, la UNLP debe vincularse con los equipos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires que resulta indispensable para concretar las actividades propuestas en las escuelas. Por ejemplo, en el marco del programa nacional «Sigamos estudiando» los equipos trabajan colaborativamente para mapear aquellas escuelas cuyos estudiantes no consideran la universidad o los estudios superiores en general en su horizonte de posibilidades, teniendo en cuenta que no es solo un tema de acceso a cierta información sino también de construcción de imaginarios y de otros recursos simbólicos.
- 2) *Nivel intrainstitucional*: la universidad señala la importancia de aunar los esfuerzos internamente, con actores de las

[14] Funcionaria UNLP, nivel central.

distintas áreas del nivel central y de cada unidad académica que desarrollan actividades orientadas a la vinculación, por ejemplo desde las secretarías de extensión, de académica y de investigación, para evitar que se reproduzcan una multiplicidad de acciones atomizadas que desdibujan la política. Sobre todo, teniendo en cuenta la dimensión de la UNLP y la autonomía de gobierno de las facultades que la integran.^[15]

Estos dos niveles identificados dan cuenta de la complejidad que implica la implementación de programas que promueven la articulación y todos los actores e instituciones que deben involucrarse. Desde la SPU nos explicaban:

«Lo que planteamos a las áreas de gestión de las universidades es, bueno, trabajemos más tiempo dentro de los colegios. Es todo un tema. Porque en los colegios si no explicas bien la política, si no está bien articulada con la cartera ministerial te resiste la entrada. Te resiste en términos simbólicos y administrativos y normativos digamos».^[16]

En estas palabras se vislumbra, por un lado, las distintas intermediciones que recorre una política educativa para ser implementada y por otro, los obstáculos y tensiones que supone la vinculación entre nivel secundario y universidad.

1.7 La direccionalidad de las políticas universitarias

Otro aspecto interesante de este enfoque, es que se replantea a quiénes ha convocado históricamente la universidad, es decir, cuáles han sido los sectores sociales destinatarios de las políticas y estrategias institucionales de articulación. De este modo se observa otra direccionalidad de las estrategias desplegadas desde la universidad que apunta a sectores con características específicas y que busca, de alguna manera, acercar las brechas entre diferentes estratos sociales para poner sobre la mesa la oportunidad del acceso a la universidad, junto con otras estrategias que posteriormente tendrán como objetivo al interior de cada facultad, alojar a cada estudiante y acompañar su trayectoria.

[15] La UNLP está compuesta por 17 Facultades que brindan una diversa oferta académica traducida en 111 carreras de grado y 170 de posgrado. Además es autónoma, es decir, dicta su propio e, elige sus propias autoridades y administra su patrimonio cultural, físico y económico-financiero.

[16] Funcionario SPU.

«No les miento que todos los años es la misma pregunta: ¿cuánto cuesta esta carrera? Pero no porque te cueste lo que te cueste, sino, cuánto tengo que pagar... por mes. Y después tenemos estudiantes de escuelas secundarias por fuera del casco urbano que no conocen ni siquiera la universidad... ¡no conocen Plaza Moreno! (hace referencia a la plaza central de la ciudad de La Plata)... Entonces yo creo que hay un conjunto de dimensiones más institucionales, simbólicas, de futuro, de perspectiva... y hay un imaginario de la universidad que no es el que nosotros al menos desde las políticas queremos transmitir».^[17]

Con claridad se señala que existe un sector social al que la universidad no llega, jóvenes que no tienen en su horizonte de expectativas la universidad como un derecho, porque sus condiciones de vida los fuerzan a construir otros proyectos que le aseguren insertarse en el mundo del trabajo de manera temprana o, en otros casos, mejorar su condición laboral actual. En esta línea, los programas nacionales «Sigamos estudiando» y «Espacios Progresar» brindan oportunidades a estudiantes que, antes veían obturadas sus posibilidades de continuar estudiando en la universidad, tanto desde el punto de vista económico como simbólico. «Sigamos estudiando» es un programa que migra de otro anterior –«Programa de apoyo y acompañamiento de la UNLP»– el cual se basaba en clases de apoyo disciplinar en áreas básicas, dictadas por profesores universitarios, en sedes de la universidad a las que asistían estudiantes del último año del secundario. También se dictaba con la modalidad virtual para estudiantes no residentes en la ciudad de La Plata. En el año 2022 se reorganiza, tomando otra direccionalidad, focalizando el trabajo de apoyo en las escuelas más vulnerables de la región educativa uno. A propósito, nos explicaban:

«Vamos a trabajar ahí, con tutores en las escuelas y con una jornada de promoción de acceso a la universidad. Todo en las escuelas, porque la realidad es que sabemos que si lo hacemos acá (refiriéndose a la universidad), esos estudiantes no vienen... no se trasladan».^[18]

En el caso del programa «Progresar» se considera que el apoyo económico brindado desde los 16 años en adelante, se configura como una política que contribuye a la articulación porque les permite

[17] Funcionaria UNLP, nivel central.

[18] Funcionaria UNLP, nivel central.

a las y los estudiantes proyectarse en la continuidad de estudios y no en la inserción laboral temprana. «Espacios Progresar» está destinada a los 27.000 estudiantes de la universidad que cuentan con la beca. Ofrece acompañamiento con distintas estrategias a las y los estudiantes de cada facultad, con tutorías y asesoramientos. Al respecto, nos explicaban:

«estamos inaugurando esa línea este año (se refiere al 2022) y... con una adhesión muy alta que no esperábamos... por lo menos yo no esperaba que fuera tan... que tuviéramos tanto nivel de respuesta de estudiantes que te preguntan desde “¿Dónde cobro?”, “tengo la beca acá y el banco me están depositando en Chaco” hasta algunos que nos dicen “y se me está complicando... ¿en qué me pueden ayudar?”. Tenemos un poco de todo eso».^[19]

A la direccionalidad de las políticas se suma la estrategia de la anticipación que parte por considerar que no se trata solamente de abordar lo disciplinar o de incorporar tutores a las trayectorias en temáticas específicas previo al ingreso, sino de brindar dispositivos de orientación más generales que inicien antes de finalizar el nivel secundario. Lo cual implica pensar en tramos/ciclos más que en años, es decir, los últimos dos o tres años del secundario y los primeros dos años de la universidad.

«... planteamos trabajar los últimos dos o tres años del secundario. Que en tercer año del secundario los pibes y las pibas ya empiecen a saber que, no ocupando demasiado tiempo de la vida escolar, pero que sepan que la universidad es una opción. Nosotros lo que queremos construir es que una carrera universitaria no es el único camino de vida posible, pero que la mayor cantidad de pibes y pibas tienen que tener la capacidad de decidir».^[20]

Como puede leerse, los testimonios configuran un enfoque compartido sobre las políticas de articulación entre niveles que, de algún modo, categoriza las acciones/programas de articulación como un eslabón clave para favorecer el ingreso a los estudios superiores y como mecanismo de ampliación de derechos.

A continuación, se describen y caracterizan los programas institucionales de articulación con los que cuenta la UNLP para el 2022.

[19] Funcionaria UNLP, nivel central.

[20] Funcionario SPU.

1.8 Programas y acciones específicos implementados

En términos de acciones a nivel institucional, la UNLP ha construido antecedentes de programas de inclusión, vinculación y difusión. En el año 2014 logra jerarquizar la problemática, creando la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio (DVNM) dependiente de la Prosecretaría de Bienestar Universitario.^[21] Esta Dirección tiene como objetivo acercar la universidad a las escuelas secundarias a través de distintos programas que están articulados entre sí y se han ido diseñando con una lógica de retroalimentación, que se hace visible en el orden y la continuidad de la implementación de los mismos a lo largo de cada ciclo lectivo.

A continuación, en el cuadro 1.6 se sintetizan las principales características de cada programa.

Programa	Característica	Modalidad y fecha de realización 2022	Destinatarias y destinatarios
Vení a la UNLP - Charlas	Charla de difusión para promocionar la oferta académica, beneficios y servicios de la UNLP. Se realiza en las escuelas secundarias y en exposiciones educativas de otras ciudades/provincias.	Visitas presenciales y charlas virtuales. Entre los meses de abril y septiembre.	–Estudiantes del último año del secundario de escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata y otros distritos de la Región educativa 1. –Estudiantes y público en general de otras ciudades y/o provincias del país que convocan a la UNLP para promocionar la oferta a través de estas charlas.
Vení a la UNLP- Talleres	Talleres con actividades lúdicas que abordan distintos temas de la vida universitaria. Se realiza en el Edificio Sergio Karakachoff de la UNLP.	Presencial. Entre los meses de abril y noviembre.	Estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de La Plata y otros distritos de la Región educativa 1.

Continúa en la página siguiente

[21] Según el organigrama institucional, la Prosecretaría de Bienestar Universitario tiene a su cargo cinco direcciones: Dirección del Comedor Universitario; Dirección de Políticas de Salud; Dirección de Becas; Dirección del Albergue Universitario y Dirección de Vinculación con el Nivel Medio.

Viene de la página anterior

Programa	Característica	Modalidad y fecha de realización 2022	Destinatarias y destinatarios
Articulación con secundarias - UNLP	Cuadernillos y acompañamiento para su implementación, destinado a actores educativos que trabajen en el último año del nivel secundario y quieran introducir temas vinculados a la vida universitaria.	Acompañamiento virtual. Durante todo el ciclo lectivo.	Actores educativos que trabajen en el último año del nivel secundario, en toda la provincia de Buenos Aires (exceptuando La Plata y alrededores).
Expo UNLP	Muestra de carreras de las 17 facultades de la UNLP. Paneles y charlas afines.	Presencial. Del 13 al 16 de septiembre. Algunas charlas se transmitieron por <i>streaming</i> .	Abierta a toda la comunidad.
Vivo la UNLP	Actividades diversas visitando distintas facultades a lo largo de una semana, acompañados/as de un «estudiante guía».	Presencial. Del 17 al 21 de octubre.	Estudiantes de escuelas públicas- de sectores sociales vulnerables.
Experiencias	Charlas con profesionales de distintas disciplinas.	Presencial. Del 22 al 24 de noviembre.	Estudiantes de escuelas públicas y privadas de La Plata.
Bienvenidos a la UNLP	–Charlas en los cursos de ingreso de distintas facultades para difundir información sobre becas, beneficios y servicios de la UNLP.	Presencial y virtual. Durante febrero-marzo.	Estudiantes - ingresantes a las distintas carreras de la UNLP.

Cuadro 1.6. Síntesis de programas implementados desde la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio, UNLP durante el año 2022. Fuente: elaboración propia.

El cuadro 1.6 se elaboró siguiendo el orden de la implementación. El primer programa de articulación que se desarrolla en el año, a partir del mes de Abril, es el «Vení a la UNLP». El cual consiste en la realización de charlas informativas con estudiantes del último año de las escuelas secundarias. La DVNM se contacta con cada una de las escuelas, públicas y privadas de la región educativa uno,^[22] se acuerda un día de visita y se expone la oferta académica

[22] En la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación organiza el territorio administrativamente en 25 regiones educativas

y los programas de bienestar universitario (becas, comedor, albergue). Este programa también se despliega en otras ciudades y/o provincias que contactan e invitan a la UNLP a que difunda su oferta en talleres, ferias y encuentros educativos.

Como continuidad de las charlas, se invita a los grupos a participar de los talleres «Vení a la UNLP». Estos talleres se basan en encuentros presenciales en donde se plantean distintas actividades lúdicas que abordan diferentes temas de la vida universitaria (vocabulario, organización de cursada, formas de estudio). La convocatoria a estos talleres también se hace a través de redes sociales y de la página web oficial. Tanto las charlas como los talleres se realizan reiteradamente, a lo largo de varios meses del año. Los talleres se brindan hasta noviembre y las charlas en las escuelas finalizan en el mes de septiembre, que es cuando se lleva a cabo la «Expo Universidad».

La «Expo» es el programa de articulación y difusión que cuenta con mayor trayectoria y reconocimiento de la comunidad educativa. Se trata de una muestra de carreras de las diecisiete facultades de la UNLP, en donde durante cuatro jornadas también se ofrecen charlas, paneles e intercambios entre actores universitarios y aspirantes al nivel superior. Es una exposición gratuita, y abierta a toda la comunidad que se realiza en la ciudad de La Plata.

Para quienes no pueden asistir a la «Expo» ni a las charlas y talleres del «Vení» se plantea otro programa que favorece la articulación con escuelas de toda la provincia: «Articulación con secundarias» se centra en la distribución de cuadernillo para que se apliquen desde 5to año de la escuela secundaria, proponiendo el abordaje de distintos temas vinculados a la vida universitaria. La escuela decide un referente que implementa dicho cuadernillo recibiendo el asesoramiento y seguimiento virtual desde la DVNM.

Luego de realizada la «Expo», durante el mes de octubre se lleva a cabo el «Vivo la UNLP» con el propósito de que las y los jóvenes se interioricen sobre el ámbito universitario, propone que los estudiantes del nivel secundario vivencien durante una semana la experiencia universitaria, participando presencialmente de diferentes actividades orientadas y acompañadas por la figura de los «estudiantes guía». En esa semana van a conocer las facultades, el

compuestas por distintos distritos. La región educativa 1 la conforman: La Plata, Berisso, Brandsen, Ensenada, Magdalena y Punta Indio.

planetario, el campo de deportes, el centro de arte, la biblioteca, el comedor, realizan simulacros de inscripción, etcétera. «Juegan a ser universitarios» por unos días guiados por estudiantes voluntarios de los primeros años de distintas carreras, que comparten sus propias vivencias. La particularidad de este programa es que está dirigido solo a estudiantes de escuelas públicas, que para poder participar deben inscribirse previamente.

Acercándose al fin del ciclo escolar se realiza, en el mes de noviembre, el programa «Experiencias» que consiste en el desarrollo de charlas/conversatorios con profesionales que dan cuenta de su inserción laboral y su vida cotidiana en vinculación con la carrera que estudiaron. En parte, el objetivo es que las y los jóvenes conozcan esas experiencias, se interioricen sobre las posibilidades laborales de cada carrera y los motive a proyectarse como futuros profesionales. Esta actividad es abierta a todas las escuelas y se desarrolla de modo presencial en el edificio Sergio Karakachoff de la UNLP.

Por último, para dar continuidad a todas las estrategias de vinculación, promoción y captación desarrolladas durante el año, en los meses de febrero y marzo siguientes se produce el «Bienvenidos a la UNLP»: a través de charlas dirigidas a las y los estudiantes de los cursos de ingreso de las distintas carreras se refuerza la información sobre bienestar estudiantil. Allí se explica el funcionamiento del comedor y albergue universitario, los requisitos para acceder a las becas y a los beneficios de salud estudiantil, deportes, talleres y actividades gratuitas. Durante el año 2022, algunas charlas se realizaron de manera presencial en las facultades y otras con modalidad virtual. También se llevaron adelante charlas en el Edificio Sergio Karakachoff de la UNLP.

Estos programas, si bien tienen como objetivo común vincular la universidad con las escuelas secundarias, también se distinguen por algunas particularidades. Por ejemplo: respecto a los destinatarios y a las actividades, debido a que en algunos casos, se trata de programas más focalizados como el «Vivo» dirigidos exclusivamente a escuelas públicas y en otros casos, se destinan a todas las escuelas («Vení»), y en algunas oportunidades, incluyendo también a la comunidad en general como en la «Expo». Es destacable que gran parte de los programas se orientan a captar estudiantes del último año del secundario, lo cual deja entrever que se proyecta un perfil de estudiante con trayectorias educativas lineales y en menor

medida, se contempla la construcción de perfiles estudiantiles más diversos, con trayectorias educativas interrumpidas.

Respecto al tipo de actividades que propone cada programa también se encuentran variaciones: algunos buscan generar cercanía con las y los futuros estudiantes, recreando lo cotidiano de la vida universitaria con actividades individuales y grupales que implican el protagonismo de las y los jóvenes. Otros programas solo apuntan a la promoción de la oferta académica con propuestas informativas, de difusión que no requieren una participación estudiantil activa para ejecutarlas. Del mismo modo, ocurre con los espacios donde se desarrollan estas actividades: algunas en el edificio central de la UNLP, otras en cada una de las facultades, en las escuelas o en espacios públicos.

En general, todos los programas necesitan financiamiento y muchas veces, la cuestión presupuestaria aparece como un obstáculo que impide ampliar el alcance de la implementación.

1.9 Rupturas y continuidades durante la pandemia

En el marco del decreto n.º 297/20, que dispuso el «aislamiento social, preventivo y obligatorio», entre otras cosas, se estableció la suspensión de la presencialidad en todos los niveles del sistema educativo. Por ello, la universidad debió generar las condiciones para la continuidad educativa virtual, con lo cual todas las áreas y niveles de gestión se vieron involucradas en la construcción de estrategias para tal objetivo, poniendo en suspenso las planificaciones previas.

«obviamente, nosotros llegamos con una planificación en diciembre del 2019 (...) todo eso quedó en un segundo plano, entramos a la pandemia, tuvimos que diseñar política pública en el marco de la pandemia: los voluntarios, atender fuertemente la virtualidad con el Plan VES^[23] y demás...».^[24]

«con la pandemia y todo no se interrumpió el trabajo. Digamos, no es que llegó la pandemia y dijimos “bueno, me quedo en mi casa a ver qué onda” o “espero a ver qué pasa” no. Rápidamente se laburó. Mucho más de lo que...

[23] Plan de Virtualización de la Educación Superior - SPU ofreció acompañamiento a las universidades públicas para fortalecer sus estrategias de virtualización durante el contexto de pandemia y en el período de la pospandemia.

[24] Funcionario SPU.

digamos, todas las áreas salimos como a laburar fuertemente en cambiar todo en... no sé... en semanas. Todo lo que teníamos planificado».^[25]

Sin embargo, el proceso de virtualización forzosa, tanto en términos pedagógicos como administrativos y de gestión, no se desarrolló libre de dificultades y tensiones propias del contexto histórico:

«En el caso del programa de apoyo,^[26] nosotros contábamos con la ventaja de que ya veníamos trabajando con una modalidad a distancia, totalmente a distancia... pero si hubo que trabajar en ajustes... tuvimos que migrar toda la presencialidad a la distancia... con graves dificultades... por ejemplo que, estallaban los servidores... los pibes y las pibas no podían entrar a la plataforma.(...) Tuvimos que cambiar de plataforma, pero en ese entremedio perdimos un montón de pibes y pibas...».^[27]

«Y después todo lo que fue más articulación con escuelas no fue muy fácil de trabajar en la pandemia. Sí pudimos trabajar en conjunto esta convocatoria. Seguimos Estudiando con la jefa de la región uno... en varias reuniones. Pero no tuvimos trabajos particulares con escuelas directas en la pandemia. Eso como que medio quedó... en *stand by*».^[28]

Cuando la funcionaria indica que los trabajos en las escuelas quedaron en *stand by*, se refiere a la imposibilidad de estar en las escuelas y en la universidad debido a la suspensión de las clases presenciales por decreto. Aún, en el período de la vuelta a la «presencialidad cuidada»^[29] en los niveles obligatorios fue muy complejo generar actividades en las escuelas. En ese sentido, se observa que durante 2020 y 2021 los programas de la DVNM debieron ser adaptados a la virtualidad. Se utilizaron transmisiones en vivo de la red social Instagram y por *streaming*. A través del #enca-saconelvení se ofrecía información sobre las carreras y beneficios de la UNLP, y también un espacio de consulta en vivo. En algunos de esos encuentros se contaba con la participación de invitados especiales - referentes de distintas facultades. Estas transmisiones en vivo eran abiertas a la comunidad.

[25] Funcionaria UNLP, nivel central.

[26] Hace referencia al «Programa de apoyo y contención de la UNLP» descrito más arriba.

[27] Funcionaria UNLP, nivel central.

[28] Funcionaria UNLP, nivel central.

[29] Resolución CFE n.º 394/2021.

También se organizaron las charlas virtuales del «Vení» dirigidas solo a estudiantes de escuelas de la región educativa uno, con las cuales se organizaba previamente fecha y hora para que cada escuela se conecte a la videollamada. Del mismo modo se llevaron adelante los talleres de «Vení».

La Expo-Universidad ofreció charlas abiertas virtuales y videos con las propuestas de las distintas facultades de la UNLP. El programa «Experiencias» se implementó con dos formatos: una compilación de videos cortos disponibles en la red social Instagram en donde distintos profesionales egresados de la UNLP daban cuenta de su inserción profesional, motivo de elección de la carrera, entre otros. Asimismo se realizaron charlas virtuales que permitieron el intercambio entre estudiantes y profesionales.

Recién a fines del ciclo lectivo 2021, se retomó la actividad presencial, con algunas visitas a escuelas de La Plata, en el marco del programa Vení a la UNLP - charlas y talleres. En los comienzos del ciclo lectivo 2022, se autoriza el inicio de clases presenciales en la universidad y como se puede ver más arriba en la tabla 6, todos los programas de la DVNM retoman las actividades presenciales, conservando solo algunas también en formato virtual.

Por otra parte, el contexto de pospandemia permitió a las funcionarias y los funcionarios construir un diagnóstico sobre los efectos de la pandemia y la profundización de las desigualdades manifestadas también en las trayectorias educativas de tantas y tantos jóvenes:

«tenemos el diagnóstico de la provincia en esto, que después de dos años de pandemia la realidad es muchísimo peor ¿no? Tenemos escuelas y tenemos estudiantes con una situación muy muy crítica, con una discontinuidad de trayectoria del secundario, y con muchas dificultades».^[30]

Este diagnóstico parte por reconocer que la situación de muchas y muchos estudiantes es crítica y requiere una atención particular. En respuesta a ello, tanto desde la SPU, como de la UNLP, se decide cambiar el foco de una de las principales políticas de articulación: el Programa de Apoyo y contención para estudiantes del nivel secundario, que se financiaba en parte con el Programa Nacional NEXOS-SPU, se renombra y reorienta para trabajar con determinadas escuelas:

[30] Funcionaria UNLP, nivel central.

«Ese programa se mantuvo hasta el año pasado, en pandemia, con virtualidad, con muchísima inscripción... y ahora se mete dentro de Sigamos Estudiando para focalizar un poco las estrategias en este universo de escuelas, porque la realidad es que los estudiantes que venían al programa de apoyo eran... o de escuelas privadas subvencionadas digamos... las escuelas más tranquis, pero la realidad era que no estábamos llegando a donde teníamos que llegar... que es a otros sectores... la intención este año (2022) es poner todo el esfuerzo hacia otro sector».^[31]

En esa línea, para 2022, al momento de realización de las entrevistas de esta investigación, el programa «Sigamos estudiando» se encontraba en la fase inicial de implementación advirtiendo acerca de la importancia de atender y dar respuesta desde la universidad a los sectores más afectados por la pandemia, propiciando instancias que reduzcan la brecha de desigualdades generada.

1.10 Consideraciones finales

En este trabajo nos propusimos conocer y sistematizar las políticas de articulación con el nivel secundario y las estrategias de captación de matrícula que llevó adelante la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el período 2021-2022, considerando el marco de la política universitaria nacional y las estrategias implementadas para adaptarse al contexto de pandemia. En ese sentido, se repuso un análisis sobre las políticas de inclusión universitarias en materia de articulación interniveles, las medidas priorizadas desde el estado nacional y la provincia de Buenos Aires para garantizar el derecho a la educación superior, y las estrategias que se construyeron desde la universidad, y más precisamente desde la UNLP, para captar estudiantes y acompañar sus trayectorias. Se analizaron también los cambios y continuidades que supuso la pandemia en términos de estrategias implementadas desde el nivel central de la UNLP y en vinculación con la SPU.

A partir de datos generados por el Departamento de Información Universitaria del Ministerio de Educación de Nación y de estadísticas extraídas de los informes de las becas Manuel Belgrano y Progresar, logramos señalar algunas cuestiones como la evolución en la cantidad de inscriptas e inscriptos al nivel universitario entre los años 2012 y 2021 según género, edad y continuación de

[31] Funcionaria UNLP, nivel central.

sus estudios. Además, nos fue posible complejizar el estado de situación sumando a la discusión la cantidad de becarias y becarios del Progresar, el nivel educativo de sus madres y padres, y otras cuestiones como las maneras en que conocieron el programa y los gastos que cubren con el beneficio económico de la beca.

Estos aspectos mencionados posibilitaron esclarecer el panorama acerca de las políticas de inclusión en territorio bonaerense y el lugar de la UNLP en la agenda de las políticas educativas de articulación y acompañamiento de las trayectorias educativas. En este sentido, incorporando una estrategia específica de articulación como el programa PUENTES, buscamos también sumar al debate el marco jurisdiccional.

En relación a las estrategias implementadas desde el nivel central de la UNLP y en vinculación con la SPU, destacamos la configuración de un enfoque distinto de articulación entre niveles. Este enfoque revisa el rol de la universidad, identifica los actores e instituciones claves para fortalecer la vinculación y finalmente, redefine y anticipa la direccionalidad de las políticas, focalizando las acciones para atender a las y los estudiantes más afectados por la pandemia, advirtiendo la necesidad de recomponer el grave impacto que esta tuvo en la discontinuidad de trayectorias educativas de determinadas escuelas secundarias.

Luego del análisis, podemos concluir que la UNLP ofrece una política clara de articulación entre niveles, sobre todo, a partir de la institucionalización de la temática con la creación de la Dirección de Vinculación con el Nivel Secundario que engloba todos los programas tendientes a fortalecer la difusión de la oferta y la captación de matrícula. Encontramos también que, durante el contexto de pandemia, se realizó una adaptación de las políticas de articulación al contexto de virtualización forzosa de la enseñanza que supuso la migración de las actividades presenciales al formato virtual con el objetivo de garantizar la continuidad de los programas aún en un contexto tan singular. Del mismo modo, identificamos un proceso inverso en el año 2022 –de retorno a las actividades presenciales– que pareciera dejar entre paréntesis la experiencia transitada durante la virtualización forzosa. Esta última interpretación queda planteada como un interrogante para seguir dialogando con otras investigaciones que aborden el tema de educación y pandemia y posibiliten esclarecer las temporalidades de una etapa clave en la historia educativa reciente.

Referencias

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en páginas 5, 6.

CHIROLEU, ADRIANA

- 2012 «Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿Inclusión o calidad?», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n.º 13, referencia citada en página 9.
- 2018 «Claroscuros de la universidad que construimos en democracia: autonomía, cogobierno y expansión de oportunidades», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, n.º 50, referencia citada en página 4.

DI PIERO, EMILIA

- 2018 «Pasado y presente de la escuela secundaria en Argentina: masificación del nivel y políticas de admisión en secundarias universitarias», en *Análisis de Política Educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes*, Buenos Aires: EDULP, referencia citada en página 3.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2019 «Educación superior: una masificación que incluye y desiguala», en *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad*, Buenos Aires: EDUNTREF, referencia citada en página 6.

FONTAINE, GUILLAUME

- 2015 *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*, Barcelona: Anthropos Editorial, referencia citada en página 5.

GARCÍA DE FANELLI, ANA MARÍA

- 2017 «Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad», en *La agenda universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*, Buenos Aires: Universidad de Palermo, referencia citada en página 4.

MARANO, MARÍA GABRIELA

- 2018 «El ingreso a la universidad como objeto de intervención político-pedagógica: reconstrucción crítica de la experiencia en la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP) a diez años de su implementación», en *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, Buenos Aires: UNLP, referencia citada en página 4.

MONTENEGRO, JESICA

- 2016 *Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1325/te.1325.pdf>>, referencia citada en páginas 20, 21.

NUÑEZ, PEDRO FERNANDO Y LUCIA LITICHEVER

- 2015 *Radiografía de la experiencia escolar: ser joven (es) en la escuela*, Grupo Editor Universitario, referencia citada en página 3.

ROVELLI, LAURA

- 2018 «Instrumentos para el análisis de las políticas educativas», en *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en Argentina*, Buenos Aires: EDULP, referencia citada en página 5.

SUASNÁBAR, CLAUDIO Y LAURA ROVELLI

- 2016 «Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina», en *Pro-Posições*, vol. 27, n.º 3, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf>, referencia citada en página 9.

TORTI, BÁRBARA

- 2020 «*Si no te vas ahora, después no te vas más*». *La elección de universidad en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires*, Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 6.

UNLP

- 2018 *Plan estratégico de la Universidad de La Plata 2018-2022*, Buenos Aires: Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 22.

Parte 2

Foco en Instituciones
(secundarias y de nivel superior)

CAPÍTULO 2

Trabajo docente en escuelas secundarias y acompañamiento a las trayectorias educativas para la continuidad de estudios durante la pandemia

MARÍA GABRIELA MARANO y MATÍAS CAUSA

2.1 Introducción

El texto que aquí se presenta se enmarca en un proyecto de investigación de corte cualitativo interpretativo^[1] que estudia las tensiones entre la democratización y la diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior, durante la pandemia.^[2]

[1] El proyecto se tituló «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en pandemia», fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>.

[2] El trabajo de campo comprendió la realización de entrevistas a 31 estudiantes del último año de escuelas secundarias: 18 de dos escuelas de La Plata (gestión estatal y gestión privada) y 13 de dos escuelas de Tandil (igualmente de ambas gestiones) durante el segundo semestre de 2021. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias, se logró entrevistar nuevamente a 16 de ellas y ellos en el año 2022. Además, se entrevistaron a directivos y docentes, y actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación), así como funcionarias y funcionarios de las dos

En este capítulo nos concentramos en los hallazgos emergentes referidos al trabajo docente en pandemia, tomando las voces y puntos de vista de docentes de sexto año de escuelas secundarias orientadas, incorporando también las percepciones de equipos directivos y preceptoras/es^[3] acerca de la labor docente. En particular, nos centraremos en la tarea de acompañamiento a las trayectorias educativas^[4] de las y los estudiantes en cuanto a la continuidad de estudios y a la articulación con la educación superior; esto es, las significaciones sobre su tarea, los discursos y que se configuraron acerca de ese propósito formativo en el marco del mencionado contexto.

Los datos de la indagación de campo que analizamos fueron producidos en el año 2021 mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, preceptores/as y equipos directivos, a lo cual se le sumó el análisis de contenidos de las páginas web y redes institucionales de las cuatro instituciones educativas, dos de la ciudad de La Plata y dos de la ciudad de Tandil, ambas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.^[5] Respecto de las cuatro escuelas seleccionadas, constituyen establecimientos de diferente sector de gestión –estatal y privado– que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las ciudades. La escuela secundaria estatal de la ciudad de La Plata es de gestión estatal, se encuentra en el margen del casco urbano de la ciudad, es pequeña y la mayoría de sus estudiantes

instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad: Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNCPBA).

- [3] En este trabajo se visibiliza una posición contraria al carácter sexista del lenguaje, optando por utilizar la doble asignación femenino/masculino debido a la economía del discurso, aunque se reconoce que la lógica binaria no alcanza para brindar una postura enteramente superadora.
- [4] Por razones de espacio, no se aborda el concepto de trayectoria, remitiendo para ello a las discusiones que se despliegan en los capítulos de este libro.
- [5] La Plata es la capital de la provincia de Buenos Aires, tiene perfil administrativo y universitario y se encuentra ubicada en el sector urbano más poblado a 60 km de la capital del país, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cuenta con la Universidad Nacional de la Plata, la cual fue creada a principios del siglo XX y es hoy la segunda universidad más grande del país. Tandil es una ciudad con perfil agropecuario y turístico que es parte del «interior» de la provincia, ubicada a 430 km de la capital del país. Allí se radica una de las sedes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, fundada en el último cuarto del siglo XX, es un importante polo educativo a nivel provincial.

son de barrios periféricos cercanos. La otra escuela de La Plata es de gestión privada, se ubica en un sector residencial acomodado del distrito en un predio con un amplio espacio verde, es laica, tiene doble jornada y un proyecto académico que apunta a la calidad educativa. No recibe ningún tipo de subvención, su cuota es alta y por sus características, podemos indicar que se trata de una escuela de élite. En cuanto a las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad, es pequeña y atiende a un sector de la clase media y media baja. Tiene trabajo sociocomunitario y vinculaciones con instituciones que se visibilizan en las redes sociales, en vinculación con la orientación en Comunicación. El otro establecimiento es de gestión privada, es laico y con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional. Al igual que en el caso anterior, también consideramos que se trata de un establecimiento de élite en tanto cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad.

En cuanto al período investigado, cabe anotar que corresponde a un tiempo muy particular –la educación en tiempos de pandemia– que debe ser comprendido en el marco más general de la política sanitaria que, a través del confinamiento y luego el distanciamiento, trastocó de forma inédita todas las instituciones sociales y, dentro de ellas, las educativas. Una serie de informes regionales y globales coinciden en distinguir efectos e impactos inmediatos y a futuro (BID 2020; CEPAL y UNESCO 2020; ONU 2020). Estos aportes destacaron que el cese de actividades presenciales y la transición a la educación virtual estuvieron atravesados por fuertes desigualdades entre países e instituciones, mostrando diferentes grados de preparación, rapidez y capacidad de gestionar en contexto de emergencia. Los datos y estimaciones disponibles indican que estas diferencias repercutieron en las y los estudiantes, afectando más a los sectores desventajados en la consecuente disminución de los aprendizajes y el aumento del abandono escolar. Como observa Suasnábar en su prólogo (en Causa *et al.* 2022), algunos trabajos internacionales (BID 2022; BM 2021) confirmaron este balance del impacto y los efectos de la pandemia, realizando un llamado a los Estados para actuar en el diseño de políticas educativas centradas en el reingreso a la escuela y la finalización de las trayectorias estudiantiles.

Sin dudas, uno de los aspectos que tuvo una reconfiguración en la pandemia fue la tarea de enseñar; por ello, nos detendré-

mos en la problematización del trabajo docente en pandemia, la reconfiguración de las prácticas y los sentidos asignados a su tarea.

El texto se estructura en cuatro apartados, en el primero abordamos algunos rasgos generales del trabajo docente en pandemia, articulando algunos hallazgos de la investigación en diálogo con investigaciones afines que ofician de antecedentes significativos. En el segundo apartado, enfatizamos en los hallazgos del trabajo de campo en relación con el carácter de agencia de las y los docentes en la construcción activa de materiales pedagógicos, estrategias comunicacionales y saberes pedagógicos de la práctica. En el tercer apartado analizamos las distintas significaciones de los actores institucionales a propósito del acompañamiento de las trayectorias estudiantiles durante la pandemia, haciendo especial énfasis en las perspectivas respecto del posegreso de las y los estudiantes. Por último, en las reflexiones finales presentamos claves de análisis integradas a partir de los hallazgos de la investigación junto con algunos interrogantes que será preciso seguir explorando.

2.2 Contexto socioinstitucional y trabajo docente en pandemia: entre el shock pedagógico y los sentidos de la continuidad educativa

La docencia constituye una ocupación cuya tarea recae en la enseñanza, pero cuya especificidad solo puede ser definida en la particularidad de cada sociedad y de cada etapa de su desarrollo. La mirada sobre la docencia como trabajo supone, en sí misma, una perspectiva política sobre su desarrollo que supera la visión centrada en la vocación. Abordar la docencia como trabajo implica, entonces, problematizar la construcción histórica y social del rol en cada sociedad, las disputas por la regulación y control del proceso de trabajo, los derechos y obligaciones en tanto trabajadoras y trabajadores de la educación y los procesos de configuración de la identidad docente, entre otros aspectos.

Las y los docentes se constituyen como trabajadoras y trabajadores en relación con las regulaciones estatales que enmarcan las condiciones materiales y simbólicas del puesto de trabajo, cuestión demarcada como tensión entre el control político estatal y el desarrollo de la autonomía profesional (Davini 1995). Dubet (2011) profundiza el análisis de esta tensión. Para este autor, las y los docentes describen su tarea como una actividad profundamente

subjetiva donde se compromete por completo su personalidad, que bien puede significar que se sientan expuestos y/o agotados como plenamente satisfechos cuando perciben su trabajo como realización de su personalidad. Efectivamente, la implicación subjetiva es un rasgo singular del trabajo docente, «ya que es un trabajo con y sobre los otros y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado» (Tenti Fanfani 2009, pág. 2). Sin embargo, continúa Dubet, a esta individualización y subjetivación del trabajo, las y los docentes oponen una fuerte identificación burocrática a partir de la cual perciben la conducción institucional y/o directiva de las escuelas como una protección. Por ello, siguiendo con el autor, las y los docentes defienden las disposiciones, programas y normativas en general, incluso reconociendo que estos pueden resultar demasiado rígidos, ambiciosos. A la vez, defienden y anteponen su autonomía contra las demandas de las autoridades, familias e incluso las y los estudiantes: «se forma, entonces, una experiencia dual que opone un fuerte compromiso subjetivo en el oficio a una defensa rígida de la burocracia. Los docentes desean que la Administración los proteja» (Dubet 2011, págs. 77-78). Este pedido de protección que se expresa, por ejemplo, como resguardo del actuar docente ante situaciones violentas o conflictivas, se encontró en pandemia como solicitud de orientaciones sobre las regulaciones de su trabajo, aquello que se podía hacer, cómo hacerlo y los límites que eran necesario establecer y mantener (por ejemplo, respecto de la comunicación diaria con el estudiantado y/o sus familias).

En nuestro país, el trabajo docente en el nivel secundario se caracterizó, históricamente, por la asignación de horas/módulos frente a un curso según formación disciplinar, recibiendo retribución salarial por esa prestación puntual.^[6] Esto constituye, al decir de Terigi (2008), un «trípode de hierro», una característica estructural que lo torna casi impermeable a las reformas y los cambios de la política educativa, en la medida que no altere esa configura-

[6] Cabe decir que en la última década, algunas jurisdicciones del país lograron la transformación de la asignación de profesora o profesor por horas a profesora o profesor por cargo con horas institucionales pagas (no frente a estudiantes). Asimismo, existe cierto consenso a nivel federal de la necesidad de diseños curriculares menos fragmentados, con menor cantidad de materias y mayor integración por áreas, como se utilizó durante la pandemia.

ción organizacional/curricular. Sin embargo, el carácter inédito e inesperado de la pandemia, las políticas educativas implementadas y su alteración en parte de las dimensiones organizacionales, curriculares y el trabajo docente, abrió derivas significativas.

¿Qué características tuvo el trabajo docente en la pandemia? En este capítulo, desarrollamos tres antecedentes que nos aportan categorías significativas para la interpretación.

Gluz *et al.* (2021) señalan que la situación específica del trabajo docente en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires durante la pandemia puede definirse tanto en términos de ventajas, como de desventajas. En el primer caso, debido a que, dado el carácter protegido de su inserción laboral, no se vieron comprometidos en términos salariales y de redes. En cuanto a las desventajas, señalan que se reconfiguró su trabajo no pudiendo contar con los recursos materiales en el hogar, al igual que la formación tecnológica y pedagógica extendida para un formato con nuevas y mayores demandas para la enseñanza.

Alzamora *et al.* (2020) llaman la atención ante lo que consideran una modalidad de autonomía expandida durante la pandemia que tiende a transferir, desde la esfera de las políticas, ciertas exigencias a los equipos directivos y a las y los docentes que resultan propias del nivel central. Estos autores identificaron en su estudio realizado en la provincia de La Pampa que, cuestiones como la organización del personal, insumos sanitarios, condiciones edilicias y la priorización de la salud más que una lógica propiamente pedagógica, parecen incrementar la autonomía de equipos directivos y docentes cuando, en rigor, son quienes resultan tanto responsabilizados como sometidos a procesos de evaluación sobre la base de criterios preestablecidos en las instancias centralizadas (que, a la postre, son los que terminaron por definir situaciones como la apertura o no de las instituciones escolares).

Meo y Dabenigno (2020, pág. 121) acuñaron el concepto de «teletrabajo docente forzado» para plantear el carácter sorpresivo y contundente del cambio en las condiciones de trabajo docente en escuelas secundarias de nuestro país expresado en un aumento de la cantidad de horas dedicadas por la mayoría de las y los docentes a reorganizar su trabajo «...incluso más allá de las especificidades institucionales que ese reajuste o adaptación implicó», con ampliación e intensificación del trabajo. Cabe destacar que, las autoras señalan que más de la mitad de las y los docentes que participaron

del estudio afirmó que se dificultaron la reflexión sobre las prácticas y el intercambio con colegas durante el ASPO, dificultad que encontraron con mayor frecuencia en docentes de escuelas de gestión estatal. En este último punto, nuestra investigación identificó matices divergentes en relación con las situaciones halladas por las mencionadas autoras, ya que si bien el trabajo docente en el nivel no cuenta con tiempos pagos extraclase, recuperamos como una nota resaltada por las entrevistadas que en este período se dio mayor intercambio y trabajo colaborativo entre docentes en la búsqueda y al compartir recursos didácticos y tecnológicos, por ejemplo.

¿Qué características tuvo el trabajo docente en pandemia en las escuelas de la investigación? ¿Cómo se vivió y significó la tarea por parte de las y los docentes de las escuelas con las que trabajamos?

Como se registró en todo el sistema educativo, las escuelas que formaron parte de la investigación vivieron la pandemia de un modo que caracterizamos como «experiencia de desborde» para sintetizar lo expresado por equipos directivos, preceptoras, preceptores y docentes en términos de «desconcierto», «descompaginación», «hastío», «experiencia espantosa», entre otros. Aparecieron también las ideas de «sobredemanda» y «sobrecarga» para dar cuenta de la intensificación del trabajo docente.

El inicio de la educación domestizada (Dussel 2020) representó un verdadero «*shock* pedagógico» para las entrevistadas, lo cual obligó a la implementación de distintas estrategias para garantizar el objetivo prioritario: la continuidad pedagógica de todas y todos las y los estudiantes en las condiciones únicas que marcaba el contexto. Condiciones que, como han señalado Dussel (2020) y Terigi (2020), alteraron la estructuración típica de la gramática escolar y, lógicamente, del trabajo docente.

El contexto social, la comunidad educativa y las condiciones sociotécnicas de las instituciones (Dussel 2020) incidieron claramente en el sentido que tomó la continuidad pedagógica, en clara relación con la reproducción de desigualdades sociales. Así, podemos decir que las escuelas privadas de sectores medios altos incluidas en esta investigación, habiendo podido saldar la vinculación con las y los estudiantes, se preocuparon de lleno por el trabajo pedagógico de dar clases todos los días (continuidad de las clases); mientras que, en el caso de las estatales de sectores medios, medios bajos y bajos, se ocuparon, primeramente, en llegar a vincularse con el

conjunto de las y los estudiantes (la continuidad como vinculación o revinculación).

La desigual disponibilidad de conectividad y de recursos tecnológicos de las escuelas y las familias constituyó la principal condición de peso sobre el trabajo docente para la toma de decisiones pedagógicas. En todas las escuelas con las que trabajamos, los actores institucionales manifestaron que las y los estudiantes tenían algún tipo de recurso, pero esto era diferencial según el tipo y cantidad de dispositivos familiares –computadora y/o celular– y según si el uso de los aparatos era exclusivo o tenía que compartirse intrafamiliarmente. Mientras que en el estudiantado de las escuelas privadas fue prioritario el uso de computadoras, las escuelas estatales se condujeron, en mayor medida aunque no únicamente, con dispositivos celulares. Sin embargo, en ambas, aparecieron como una nota o rasgo común la problemática asociada a los recursos compartidos en el seno de la familia, especialmente con hermanas y/o hermanos.

En un estudio elaborado a partir de una encuesta a directivos de escuelas de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, Romero *et al.* (2021) demostraron que la escolarización tuvo estrategias desiguales y segregadas por contexto socioeconómico. Diferencias significativas en los niveles de acceso a la tecnología entre las escuelas, las y los estudiantes y las y los docentes. Además, hallaron que en los contextos más vulnerabilizados, las y los docentes utilizaron la aplicación de WhatsApp como principal herramienta, y en segundo lugar el correo electrónico, mientras que en los contextos con población de mayores recursos se utilizó como principal herramienta las videoconferencias sincrónicas (*zoom* y las plataformas propias de las escuelas), con una frecuencia de intercambio mayor que en las escuelas de sectores sociales más postergados.

Ciertamente, la menor disponibilidad de recursos fue una variable determinante para las escuelas públicas, pero en este punto observamos estrategias institucionales distintivas. En el caso de la escuela de Tandil, el equipo directivo apeló a los distintos recursos que tenía para brindar provisoriamente aparatos tecnológicos al estudiantado que lo necesitaba, de modo de cubrir con, al menos, una computadora o un celular en cada familia. Una de las características relevantes de esta indagación es visibilizar el peso

del posicionamiento político-pedagógico del equipo directivo y el estilo de conducción institucional, además del posicionamiento docente en general, y cómo ello incide en la concreción de los propósitos educativos y en la puesta en marcha de estrategias que permitan explorar la potencialidad del contexto.

2.3 «Los docentes elaboran su propio material»: trabajo docente y toma de decisiones pedagógicas en pandemia

La docencia es un trabajo cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida esta como la acción intencional para la transmisión de la cultura y el conocimiento sistemático, con el fin de propiciar el desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes y su integración plena como sujeto y ciudadano a su sociedad. Las exigencias del contexto de emergencia sanitaria plantearon una redefinición en la tarea de enseñar y las nuevas configuraciones de «la clase» interpelaron a las y los docentes en sus significados y efectos. En este marco, resaltamos dos aspectos clave que fueron interpelados en la toma de decisiones pedagógicas.

El alcance de los contenidos a enseñar representó una de las primeras decisiones pedagógicas fundamentales, a la vez que se iban delineando las posibilidades concretas de la continuidad pedagógica (más allá de la propia diferencia entre desarrollo curricular y diseño curricular que obran en todas las prácticas educativas). Como uno de los hallazgos de esta investigación, podemos decir que, al modo de «abajo hacia arriba» o como autonomía extendida (Alzamora *et al.* 2020), el currículum se priorizó primero en las escuelas y luego, se constituyó en una orientación establecida por la política educativa del gobierno de la provincia de Buenos Aires en términos de lo que denominó «currículum prioritario».^[7]

Otra decisión pedagógica importante consistió en repensar las estrategias de enseñanza y de comunicación. La enseñanza es un acto de comunicación con fines formativos; por ello, en gran medida las preocupaciones de las y los docentes estuvieron vinculadas con cómo establecer el vínculo pedagógico, cómo lograr formas de vinculación y comunicación con sus estudiantes a través de

[7] El currículum prioritario se comunicó a las instituciones educativas a través de la resolución conjunta n.º 1872/2020 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

los entornos virtuales (Verónica *et al.* 2021). En este escenario, el trabajo docente apeló en su inicio al «ensayo y error» como criterio de decisión e implementación de estrategias pedagógicas, las cuales resultaron confirmadas, modificadas, suspendidas o eliminadas, según iban tomando curso en el desarrollo de la enseñanza en las condiciones particulares referidas.

La educación en pandemia puso en claro, como señala Dussel (2020), la importancia de la organización material de la acción educativa, esto es, las formas y espacios en los que se trabaja, los medios en que se apoya la enseñanza, las actividades y las formas de comunicación que se pueden generar, incluso entre las y los docentes en cuanto colegas:

«A partir de la pandemia, antes lo presentaba por ahí que traía la fotocopia de una cosa, como que me sirvió para ordenar y ser más consciente de la enseñanza de algunos contenidos o de pensar con la profesora las articulaciones que articulábamos y planificábamos juntas, hicimos varios proyectos más de planificación didáctica, como que me dio más tiempo para planificar mejor y pensar propuestas».^[8]

Desde nuestra perspectiva, a pesar de la intensificación del trabajo, consideramos que la experiencia docente en pandemia tuvo como nota distintiva la noción de agencia de las y los docentes en el marco de la estructuración dada por la gramática escolar hegemónica. Nos referimos a que se posicionaron en un lugar creativo de elaboración de materiales pedagógicos y puesta en marcha de distintas estrategias comunicacionales.

El trabajo docente supone una relación con el conocimiento que es de apropiación, producción y transmisión de distintos tipos de contenidos y para la enseñanza, selecciona y utiliza recursos pedagógicos variados. La educación en pandemia interrumpió las formas habituales de enseñar que, en el marco de la autonomía extendida que señalan Alzamora *et al.* (2020), llevan a una búsqueda y despliegue de nuevas prácticas pedagógicas. Uno de los aspectos que grafican este señalamiento es que en ninguna de las cuatro instituciones escolares analizadas se utilizaron –o cuanto menos no con asiduidad ni profundidad– los cuadernillos educativos oficiales.

«Cuadernillos no usé, eso no porque nunca me llegó nada, no sé si repartieron o no pero no me llegó. Hay uno o dos manuales que es lo que uso de

[8] Profesora escuela secundaria estatal, La Plata.

guía y después voy produciendo videos, cuestionarios y las actividades y el contenido, lo voy bajando en relación».^[9]

«Los cuadernillos no los usamos, sí trabajamos con los contenidos mínimos que se establecían por áreas y generamos una propuesta autónoma pero basada en los lineamientos generales de la propuesta de la Dirección General de Cultura y Educación».^[10]

Como puede verse en el cuadro 2.1, si bien se registra un bajo uso de los cuadernillos oficiales, solo se encuentran en las escuelas estatales, destinados a las y los estudiantes con dificultades para acceder a los contenidos mediante el resto de dispositivos.

Escuela	Uso y percepción sobre los cuadernillos oficiales
Escuela Secundaria privada de Tandil	Sin uso de cuadernillos oficiales. Críticas por su descontextualización.
Escuela Secundaria privada de La Plata	Sin uso de cuadernillos oficiales.
Escuela Secundaria estatal de Tandil	Escaso uso de los cuadernillos oficiales (en pocas materias y solo para estudiantes sin conectividad) y sin trabajo de seguimiento.
Escuela Secundaria estatal de La Plata	Escaso uso de cuadernillos oficiales. Críticas por su no adecuación a los contenidos que se estaban trabajando.

Cuadro 2.1. Uso y percepción sobre los cuadernillos oficiales.

Es interesante cruzar estos hallazgos con los identificados por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa en el marco de un acuerdo del Consejo Federal de Educación,^[11] que implementó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica destinada a generar información detallada sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19. Así, para agosto del año 2020, 9.117 docentes de nivel secundario de todas las jurisdicciones del

[9] Profesora escuela secundaria estatal, La Plata.

[10] Profesora y tutora escuela privada, Tandil.

[11] Resolución 363/20. Informe Preliminar Encuesta a Docentes Continuidad Pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Encuesta Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Agosto de 2020. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_p_reliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf (recuperado el 27/06/2023).

país respondieron en relación con la utilización de los recursos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la serie «Seguimos Educando» o materiales similares elaborados jurisdiccionalmente para este contexto. Al respecto, solo el 18 % afirma haberlos utilizado y la proporción es menor entre docentes de escuelas privadas respecto de las estatales.

En el caso de las escuelas secundarias con las que trabajamos, el conjunto de las y los docentes generó sus propios materiales: textos (versión PDF), trabajos prácticos, audios, videos y hasta un canal de *YouTube* propio, en el caso de un profesor de escuela privada. La curaduría de materiales –proceso de búsqueda, selección, organización y publicación de información en la web, dirigido por una persona, en lugar de algoritmos o colectivos de usuarios– se convirtió en una práctica habitual realizada de modo individual y colectivo. Utilizando conceptos del campo de la tecnología educativa, podemos sumar la noción de prosumidores, en cuanto fueron no solo consumidores de contenidos y recursos, sino también creadores de los mismos. A continuación, en el cuadro 2.2 listamos los principales tipos de recursos y materiales generados y utilizados por las y los docentes durante la pandemia.

Aquí hay que señalar cierta diferencia en el grado de tecnologización de acuerdo a la diferencia social del contexto escolar. El uso de plataformas tecnológicas (*zoom*, *meet*) permitió tener continuidad de las clases por vías sincrónicas, donde se expone una nueva categoría para repensar el trabajo áulico dado por lo virtual-presencial. Sin embargo, es interesante remarcar que las cuatro escuelas terminaron seleccionando el *classroom* como el punto medio adecuado para el trabajo escolar. De alguna manera, se resintieron aquellas estrategias que mayormente se apartaban de la gramática escolar, mientras que el *classroom* permite obrar de reservorio de clases y materiales y de lugar de entrega de actividades y su correspondiente evaluación.

En resumen, la innovación pedagógica fue una característica clara del desempeño docente en este tiempo, que podemos pensarla –a modo de hipótesis– como afirmación de cierta autonomía profesional, en diálogo compartido con otras y/u otros colegas y dependiendo en gran medida de la motivación y estimulación por parte de la conducción institucional.

En relación con este hallazgo del trabajo que alude a la generación propia de materiales pedagógicos por parte de las y los

Escuela	Principales materiales pedagógicos y vías de comunicación utilizados en pandemia
Escuela Secundaria privada de Tandil	■ Plataforma virtual propia ■ Canales de YouTube propios de las y los docentes ■ Videos y audios elaborados por las y los docentes ■ Classroom (a posteriori)
Escuela Secundaria privada de La Plata	■ Salas de Zoom ■ Clases híbridas con televisores, cámaras y transmisión <i>online</i> para grupos alternados (formato presencial para el grupo que estaba en la escuela y virtual síncrono para quienes estaban en su casa) ■ Uso de series y documentales disponibles en plataformas digitales y audiovisuales (vg. Netflix) ■ Classroom
Escuela Secundaria estatal de Tandil	■ Uso intensivo del email y de los grupos de WhatsApp ■ Videos y audios seleccionados ■ Trabajos prácticos en papel ■ Classroom
Escuela Secundaria estatal de La Plata	■ Grupo de WhatsApp ■ Sin uso de plataformas educativas ■ Selección de recursos y producción propia audiovisual ■ Cuadernillos con los contenidos de las materias ■ Classroom (en algunos casos)

Cuadro 2.2. Uso de materiales pedagógicos durante la pandemia.

docentes, podemos vincularlo con la producción de saberes pedagógicos en el contexto excepcional transitado, constituyendo «saberes de la práctica». De alguna manera, el conjunto de las y los docentes participó de la producción de lo que Terigi (2012) ha llamado «saberes por defecto», es decir, un tipo de saberes que no están disponibles o en uso y que se generan en la práctica en el seno de las instituciones educativas para complementar saberes de la formación docente inicial y/o permanente. Asimismo, se ha

señalado cómo esos saberes se transmiten entre docentes como parte de la cultura institucional, pero no se sistematizan.

En este punto, queda abierto el interrogante acerca de si esos saberes formarán parte y en qué medida o no de la reconfiguración de las prácticas docentes pospandemia en el marco de la gramática escolar^[12] típica y constitutiva de la matriz de la escuela secundaria.

2.4 «Los chicos ya no están acá»: el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para la continuidad de estudios y la articulación con la educación superior durante la pandemia

La noción de acompañamiento a las trayectorias educativas aparece como uno de los conceptos importantes de la política de la escuela secundaria en los últimos años, pero cobró centralidad en la agenda educativa a partir del período de pandemia, tal como se lee en la normativa rectora del Consejo Federal CFE n.º 363/20 y, en la provincia de Buenos Aires, las resoluciones con las 1.872/20, 1.819/20, 417/21.

Una de las formas de pensar el acompañamiento de trayectorias es incluirlo como parte del trabajo docente de enseñar. En palabras de Ghouali: «acompañar es unirse con alguien para ir a donde él va, al mismo tiempo que él (...) subyacentemente, acompañar se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal» (Ghouali 2007, pág. 208). El acompañamiento involucra una relación de intersubjetividad en la que –por lo menos– dos sujetos se ubican y comunican en dos posiciones diferentes e inscriptas institucionalmente: la o el acompañante se pone en juego a la vez que acepta que la o el acompañado esté con ella o él en una relación de alteración mutua, donde la otra o el otro cambia (en el marco de su trayectoria educativa), al mismo tiempo que se intenta cambiarla o cambiarlo. Así concebido, el acompañamiento supone una dimensión ética que le es subyacente y se articula en las instituciones escolares con tres dimensiones: conocimientos-aprendizajes, desarrollo cognitivo y desarrollo afectivo-social.

[12] Con el concepto de gramática escolar Tyack y Cuban (2000) refieren a la persistencia de la forma escolar a través del tiempo. La idea de gramática remite a un conjunto de reglas que estructuran y dan forma a la escuela.

De este modo, se acompaña la trayectoria y la experiencia escolar en la escuela secundaria con sentidos e intensidades diferentes según el tipo de institución educativa y el contexto social en el que esté inserta.

«No está bueno decir bajar las expectativas con respecto a los contenidos y eso, pero no queda otra, hay que centrarse más en otro tipo de acompañamiento a los pibes».^[13]

«Bueno sí, la función de la escuela ha cambiado totalmente, yo creo que ahora cumplimos una función más de acompañamiento me parece, no sé describir o usar otra palabra, pero me parece que es más eso. Es como se habla ahora, acompañamiento de las trayectorias, ese es el papel, para mí sí».^[14]

«Cómo mantener ese, como te decía, ese vínculo con el estudiante y las familias también es una de las funciones por ahí principales de la escuela. Y obviamente en esta escuela también lo que es el contenido curricular, obviamente. Y también por ahí pensar en esas capacidades que puede desarrollar un estudiante, o... no sé si capacidades, no me gusta esa palabra. Pero competencias. Eso es la escuela».^[15]

En este punto, nos preguntamos en qué medida las tareas de acompañamiento nos hablan de una escuela presente en términos de asistencia, (re)vinculación con la escuela y sostenimiento de trayectorias o bien de una suerte de minimización a nivel institucional de aquello que a nivel central se proclama como un principio irrenunciable: la centralidad de la enseñanza. Con todo, reconocemos que es preciso evitar las formulaciones binarias o demasiado esquemáticas que, sin perjuicio de develar las desigualdades existentes, nos permitan advertir matices y claroscuros en el quehacer pedagógico-institucional.

En cuanto al *acompañamiento de las trayectorias para la continuidad de estudios*, refiere a viabilizar uno de los tres propósitos de la educación secundaria establecidos en los marcos normativos nacionales y jurisdiccionales. Sin embargo, en términos de políticas educativas, estas han provenido mayormente de políticas emanadas desde el gobierno de la educación universitaria a nivel nacional –la Secretaría de Políticas Universitarias– (Marano 2023),

[13] Profesora escuela secundaria de La Plata, gestión estatal.

[14] Profesora escuela secundaria de Tandil, gestión estatal.

[15] Preceptora escuela secundaria de Tandil, gestión privada.

que desde el nivel secundario e, incluso, desde el nivel superior no universitario.

Numerosos estudios e investigaciones (vg. Chiroleu 2017; Ezcurra 2011) han puesto de relieve la sobredeterminación de las condiciones sociales y la relevancia de los estudios secundarios transitados sobre el capital cultural adquirido (claro que también, de modo central, involucra la actuación de las instituciones universitarias en pos de una verdadera democratización de la educación superior, no solo en términos de acceso, sino también de permanencia y egreso). Por tanto, cabe preguntarse por los aportes que hace la educación secundaria respecto de la articulación interniveles.

Las cuatro instituciones tienen vinculación habitual con la universidad nacional instalada en su distrito (UNLP, UNCPBA); no obstante, el posicionamiento de las escuelas muestra variaciones, según la conducción directiva y los proyectos institucionales. En las instituciones estatales prima la presentación de la oferta académica por parte de las instituciones universitarias y la habilitación de espacios de diálogo entre docentes y estudiantes sobre estos temas. En las escuelas privadas se pone énfasis en aspectos formativos que «preparen para la universidad», particularmente esto ocurre en la escuela de La Plata que presenta un proyecto apoyado en su calidad educativa, ya que en ella se desarrollan propuestas pedagógicas en las que las y los estudiantes tienen experiencias formativas vinculadas a la universidad, como participación en congresos y estadías cortas.

En tiempos de pandemia, estas actividades se desarrollaron con menor intensidad en las cuatro escuelas y algunas –como las de vinculación directa con estadías– directamente se cancelaron. En este contexto, las instituciones reconfiguraron las estrategias, aprovechando aquello que se ofrecía y podían canalizar; así las escuelas difundieron las propuestas de articulación de las universidades que fueron en formato virtual (por ejemplo la ExpoUNLP virtual), sin embargo, no pudieron garantizar que buena parte del estudiantado participara.

«No, el año pasado no me acuerdo qué hicieron, mandaban power point, mandaban información y yo se las pasaba y este año sí, hicieron una videollamada los del Programa de Extensión de la Universidad que mostraban cómo era cada Facultad, fue con todos los que se querían conectar de La Plata y ahí se conectaron muchos alumnos de acá, que muchos no tenían computadora

en la casa y les dije que vengan para acá, yo les doy una de las máquinas, si querés te doy la mía le dije».^[16]

El acompañamiento para la continuidad de estudios aparece relacionado con la orientación acerca de los proyectos personales de vida con vistas al futuro y el posegreso. Esta cuestión aparece mencionada en todos los casos, pero con ciertas diferenciaciones: en algunos, se apunta a apoyar la finalización de los estudios y a promover que las y los estudiantes puedan pensarse en términos de futuro, mientras que para otros es una guía planificada para profundizar conocimientos y trabajar con los intereses y las expectativas.

La percepción de los docentes sobre la continuidad de los estudios superiores tiene un peso importante. En el caso de la escuela estatal de La Plata, la lectura de algunas y algunos docentes sobre el ingreso de las y los estudiantes a instituciones de educación superior se funda en la desconfianza y el escepticismo. Si, por un lado, observan que les faltan herramientas para seguir estudiando luego de la secundaria, por el otro se basan en aquello que las y los propios estudiantes les dejan saber en relación con un futuro en el que, en principio, no desean o no se proyectan continuando los estudios. Este último señalamiento contrasta fuertemente con lo que expresan algunas y algunos docentes de las escuelas privadas relevadas. De este modo, la desigualdad se expresa en las posibilidades diferenciales de idear proyectos de vida.

«Ay pobres. Les falta un montón, un montón de contenido que no se lo podemos dar porque no vienen, porque vienen poco».^[17]

«Mirá tengo bastante contacto con ex alumnos, la mayoría está en la universidad pública estudiando, excepto algunos que por alguna razón que no encuentran la carrera en la universidad pública se van para otros lugares, pero en general la mayoría, te diría el 95 % sigue estudiando en la universidad pública. Yo creo que porque acá se fomenta bastante esa elección, y también porque la mayoría de las familias vienen de la universidad pública así que me parece que es una cuestión familiar, que siguen eligiendo la universidad, sobre todo la de La Plata, me parece que viene por ahí».^[18]

[16] Profesora escuela estatal, La Plata.

[17] Profesora escuela estatal de La Plata.

[18] Profesora escuela privada, La Plata.

En este marco, fueron especialmente importantes los espacios de diálogo y escucha atenta –presenciales y virtuales– que habilitaron distintos actores escolares para que se expresaran sobre los proyectos personales y las expectativas de futuro. Por ello, es importante reivindicar la importancia de la amorosidad en los vínculos intersubjetivos y generacionales que se fabrican en la trama educativa (Kaplan 2018), muy especialmente cuando se pone en juego las nociones de acompañamiento y de futuro.

Un aspecto destacado en el trabajo docente es la especificidad de ciertos roles y la sistematicidad de las tareas de acompañamiento para la continuidad de estudios. En este punto, cabe resaltar la figura de las preceptoras y los preceptores, ellas y ellos aluden especialmente a una reconfiguración de su trabajo en pandemia con centralidad en las tareas de cuidado y una profundización de su quehacer vinculado al acompañamiento (lo que sucedió a lo largo de toda la secundaria). Ciertamente, se trata de tareas conocidas por estos actores institucionales, pero que encontraron en la peculiaridad y atravesamiento de la dimensión tecnológica un sesgo acentuado durante este período, que afectó la relación pedagógica y vincular con las y los estudiantes, en las que se apeló a la mediación por distintos medios virtuales (redes sociales, comunicación telefónica, correo electrónico, plataformas, etcétera). En la escuela privada de Tandil, durante la pandemia la tarea de las preceptoras y los preceptores se articuló con el equipo de tutoras y tutores con el que cuenta la escuela. Específicamente, la tarea de las tutoras y los tutores en quinto y sexto año se centra en el posegreso, en la orientación vocacional, la continuidad de los estudios superiores y la preparación para el ingreso al mundo del trabajo.

«(...) el trabajo de tutoría es bastante amplio, hay un proyecto de tutoría que va de primero a sexto año de secundaria. La tutoría tiene secundaria por el momento, los tutores tenemos proyectos de trabajo como ejes en común y después tenemos trabajos que son específicos del área. En quinto y en sexto tenemos un proyecto institucional que es de orientación vocacional, en quinto año se trabaja junto con el equipo de orientación... bueno, yo soy psicóloga y trabajo con otra de las chicas, y lo que es la parte de orientación vocacional apuntada al autoconocimiento».^[19]

[19] Tutora, escuela privada, Tandil.

Asimismo, en esta escuela preceptoras, preceptores y tutoras y tutores docentes destacan que la educación emocional constituyó un eje de trabajo que, si bien presente desde antes de la pandemia, se profundizó e institucionalizó durante este período.

«Es una escuela inclusiva, hay una mirada a lo particular, a lo singular de la historia del sujeto, tiene un trabajo también, un proyecto educativo ligado a las emociones, desde el nivel inicial hasta secundaria trabajamos con las emociones».^[20]

La «cuestión emocional» se ha instalado con fuerza en los análisis sobre la educación secundaria, especialmente con la eclosión que produjo la pandemia en las subjetividades adolescentes (y en todas las edades, por supuesto). Claro que, como señala Kaplan (2018) hay un lazo indisoluble entre la experiencia emocional y la experiencia educativa. Otro aspecto distinto es lo que se denomina «educación emocional» como la enseñanza de habilidades emocionales orientada a la mejora del bienestar personal y social de las y los estudiantes y a contribuir en sus proyectos de vida. Diferentes autores (Kaplan 2018; Millenaar y Roberti 2022; Nóbile 2019; Sorondo y Abramowski 2022) ponen de manifiesto que su presencia en el campo educativo puede esconder una lógica de tipo mercantilista en la que las emociones son una competencia a ajustar, habilitando la racionalidad neoliberal en la educación.

Por último, un elemento coincidente en las voces de docentes, preceptoras/es y directores de las escuelas de sendos tipos de gestión, alude a lo que consideran una gran falta de interés, de mucho desgano por parte del estudiantado durante el período de la pandemia, como expresaba en ese momento una directora: «los chicos ya no están en la escuela secundaria»:

«Están frustrados, están deprimidos y muy mal. Si bien el chico ya está desgastado porque a la escuela no quiere venir, pero se ha producido ese desgano... yo una de las veces que estuve hablando me decían: yo no voy a trabajar, yo no voy a estudiar. Me decían eso y yo les decía. ¿Cómo no vas a estudiar? Estás en un lugar donde las universidades son gratuitas y públicas con acceso irrestricto, vos tenés que estudiar, cualquier cosa tenés que estudiar y ahí les hice toda una clase de orientación, de dónde vienen los institutos, de dónde vienen las universidades, qué se puede estudiar en cada lugar».^[21]

[20] Profesora-tutora, escuela privada, Tandil.

[21] Profesora escuela secundaria de Tandil-gestión estatal.

«Pero, por otro lado, también ellos fueron muy privilegiados porque tuvieron clases todo el año, todos los días, tenían los recursos para poder conectarse, asique como que fue un poco y un poco, de última seguían conectados con la escuela y con sus compañeros aunque sea a través de una pantalla pero había conexión, otros chicos la habían perdido completamente, pero bueno, por supuesto que en ese momento no lo veían así, les costó entender que ellos estaban en un lugar muy favorecidos así que sí, fue difícil, ya te digo, desde el punto de vista social. Y mucho desgano, mucha falta de interés, era muy difícil captar el interés de los chicos, de mantenerlos interesados».^[22]

«Ya a esta altura los chicos están como que ya no me importa, no me importa si me llevo la materia, no me importa si la doy, no me importa si me das tres trabajos o me das dos, ya no me importa nada, ya está».^[23]

En los relatos se identifican ciertas dificultades experimentadas por la escuela para captar el interés y la motivación estudiantil mediante el trabajo docente y las propuestas pedagógicas en un tiempo ciertamente complejo y complicado para las instituciones. Justamente, uno de los balances que hacemos en esta investigación recae en que, si bien el trabajo docente se intensificó y complejizó durante la pandemia, parece haberse ampliado la distancia entre la enseñanza y los aprendizajes, lo que confirma la no equiparación natural, ni lógica de ambos procesos.

De todos modos, las entrevistas resaltan que, en ese marco de incertidumbre, los diálogos sobre continuidad de estudios o el conocimiento de la oferta académica fueron uno de los temas que en la escuela, abrieron un espacio esperanzador y del orden de las posibilidades para las y los estudiantes, en el marco del difícil e inédito escenario que se estaba viviendo.

2.5 Reflexiones finales

La educación en pandemia estuvo atravesada por dificultades y tensiones, entre las cuales se encuentran las formas particulares en las que la desigualdad social se manifestó como desigualdad educativa. A la par, el fenómeno totalizante que significó la pandemia supuso a la vez un renovado interés por indagar acerca de *cómo lo hicieron las escuelas, cómo se reconfiguró el trabajo docen-*

[22] Profesora escuela secundaria privada, La Plata.

[23] Directora escuela secundaria estatal, La Plata.

te. En este sentido, consideramos relevante indagar lo relativo al acompañamiento a las trayectorias estudiantiles de estudiantes en general y del alumnado de 6to año, la continuidad de los estudios y la articulación con el nivel superior.

Esta investigación nos permitió analizar el impacto producido por las nuevas condiciones que, como se ha señalado, alteraron la estructuración típica de la gramática escolar, y la reconfiguración de las prácticas docentes. En este escenario, apareció con énfasis el «ensayo y error» como un criterio de decisión e implementación de estrategias pedagógicas, pero que fueron resituadas desde un lugar de agencia de las y los docentes para garantizar la continuidad pedagógica que alcanzó sentidos diferentes, según grupos sociales. Emergieron nuevas formas y renovados sentidos en la labor docente que dan cuenta del carácter activo y potente de las instituciones escolares y de sus actores.

La disponibilidad de conectividad y de recursos tecnológicos de las escuelas y las familias fueron las principales condiciones que marcaron la toma de decisiones a la hora de la intervención docente. Sin embargo, la investigación aporta algunos hallazgos respecto de que el posicionamiento, perspectivas y sentidos asignados a la tarea de los equipos directivos, preceptoras, preceptores y docentes fueron importantes a la hora de implementar estrategias pedagógicas con vistas al acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes del último año.

La continuidad pedagógica tomó sentidos diversos en directa relación con los contextos sociales e institucionales y en las significaciones y acciones en pos del acompañamiento a las trayectorias educativas. En este punto, las y los docentes aluden en común a una reconfiguración de su trabajo en pandemia con centralidad en las tareas de cuidado al acompañamiento en aspectos vinculares, pero con diferencias en cuanto a la enseñanza de los contenidos curriculares. Así, la preeminencia del énfasis en estos últimos, las prácticas para enseñarlos y las actividades desplegadas para que las y los estudiantes los aprendan fue un rasgo que nos fue posible identificar en las escuelas privadas. En el caso de las escuelas secundarias de gestión estatal, las voces de los actores institucionales con los que trabajamos hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, de procurar la desconexión con la institución escolar y de contener social y afectivamente a las y los estudiantes en un contexto de crisis sociosanitaria.

El trabajo nos permitió identificar, al decir de Dubet (2023), esas «pequeñas» desigualdades que fragmentan el mundo de los actores escolares, quienes conviven cotidianamente con esas desigualdades que los separan y los enfrentan, pero que, en el caso de las y los docentes –y en esto creemos que radica el principal hallazgo del trabajo– también las y los encuentra articulando, no sin dificultades, dinámicas colectivas de trabajo y producción pedagógica.

Finalmente, el recorrido de la investigación nos permitió comprender cómo, en una situación inédita atravesada por la profundización de las desigualdades educativas, el trabajo docente referido al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para la continuidad de los estudios y la articulación con el nivel superior se reconfiguró respecto de modos de actuación anteriores a la pandemia, pudiendo realizar actividades virtuales de difusión de la oferta, no así, en cambio, actividades de mayor involucramiento en la articulación con las universidades. En este marco, emergieron nuevas formas y renovados sentidos que dan cuenta del carácter activo y potente del quehacer docente en pandemia. Allí cobraron mayor relevancia los espacios de diálogo entre los actores adultos de la escuela y los estudiantes; como ya hemos dicho, los diálogos sobre las expectativas y el futuro, la vinculación con la universidad –aunque recortada– abrieron un espacio potente y esperanzador dentro del escenario que se estaba viviendo.

Referencias

ALZAMORA, SONIA *et al.*

- 2020 «Regreso a clases presenciales. Regulaciones políticas sobre los cuidados y autonomías», en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, vol. 10, n.º 15, recuperado de <<https://fchpportal.digital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/61/34>>, referencia citada en páginas 46, 49, 50.

BID [Banco Interamericano de Desarrollo]

- 2020 *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a clases presenciales*, referencia citada en página 43.
- 2022 *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un futuro mejor para la juventud*, referencia citada en página 43.

BM [Banco Mundial]

- 2021 *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, referencia citada en página 43.

CAUSA, MATÍAS; MARÍA EMILIA DI PIERO y PAOLA SANTUCCI

- 2022 (comps.), *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*, Buenos Aires: Puntoaparte, recuperado de <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>>, referencia citada en página 43.

CEPAL y UNESCO

- 2020 *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, referencia citada en página 43.

CHIROLEU, ADRIANA

- 2017 «La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI», en *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, Buenos Aires: UNLP, recuperado de <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>>, referencia citada en página 56.

DAVINI, MARÍA CRISTINA

- 1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós, referencia citada en página 44.

DUBET, FRANCOIS

- 2011 «Los alumnos, la escuela y la institución», en *La experiencia sociológica*, Barcelona: Gedisa, referencia citada en páginas 44, 45.
- 2023 *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 62.

DUSSEL, INES

- 2020 «La clase en pantuflas», en *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires: UNPE, referencia citada en páginas 47, 50.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2011 «Capital cultural en el punto de partida y enseñanza», en *Igualdad en Educación Superior un desafío mundial*, Buenos Aires: UNGS, referencia citada en página 56.

GHOUALI, HABIB

- 2007 «El acompañamiento escolar y educativo en Francia», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n.º 32, referencia citada en página 54.

GLUZ, NORA *et al.*

- 2021 «Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, n.º 1, referencia citada en página 46.

KAPLAN, CARINA

- 2018 *Emociones, sentimientos y afectos. Marcas subjetivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en páginas 58, 59.

MARANO, MARÍA GABRIELA

- 2023 *Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020*, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, ISBN: 978-9-878258-21-8, referencia citada en página 55.

MEO, ANALÍA y VALERIA DABENIGNO

- 2020 «Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones», en *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 14, n.º 1, recuperado de <<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>>, referencia citada en página 46.

MILLENAAR, VERÓNICA y EUGENIA ROBERTI

- 2022 «Las emociones en los saberes promovidos en la escuela secundaria técnica. Iniciativas, apropiaciones y resistencias en una modalidad orientada a la formación para el trabajo», en *Entramados*, vol. 9, n.º 12, referencia citada en página 59.

NÓBILE, MARIANA

- 2019 «Emociones y afectos en el mundo educativo», en *Propuesta Educativa*, vol. 28, n.º 51, referencia citada en página 59.

ONU [Naciones Unidas]

- 2020 *La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de políticas*, referencia citada en página 43.

ROMERO, CLAUDIA; GRACIELA KRICHEVSKY y NATALIA ZACARÍAS

- 2021 «Escuelas Whatsapp y Escuelas Zoom». Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID-19 en Argentina», en *Documentos de trabajo*. Universidad Torcuato Di Tella, recuperado de <<https://bit.ly/2REorES>>, referencia citada en página 48.

SORONDO, JUANA Y ANA ABRAMOWSKI

- 2022 «Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado», en *Revista de Educación*, vol. XIII, n.º 25, referencia citada en página 59.

TENTI FANFANI, EMILIO

- 2009 «Notas sobre la construcción social del trabajo docente», en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid: Fundación Santillana, referencia citada en página 45.

TERIGI, FLAVIA

- 2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, n.º 29, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>>, referencia citada en página 45.
- 2012 «Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación», en, Buenos Aires: Santillana, referencia citada en página 53.
- 2020 «Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades», en *Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo*, n.º 11, recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115805>>, referencia citada en página 47.

TYACK, DAVID Y LARRY CUBAN

- 2000 «¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?», en *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, Ciudad de México: FCE y SEP, referencia citada en página 54.

VERÓNICA, CHELI; MONTENEGRO JÉSSICA Y MARANO MARÍA GABRIELA

- 2021 «Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia: Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año», en *Trayectorias Universitarias*, vol. 7, n.º 13, recuperado de <<https://doi.org/10.24215/24690090e073>>, referencia citada en página 50.

CAPÍTULO 3

La dimensión institucional en el nivel superior: una mirada desde las trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires en pandemia

JOSEFINA MASSIGOGÉ

3.1 Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo el análisis de la incidencia del accionar institucional desde el nivel superior sobre las trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires durante la pandemia. El material analizado emerge de una investigación cualitativa^[1] en la que se realizó un seguimiento longitudinal mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes de Tandil y La Plata durante el momento de transición entre la escuela secundaria y el nivel superior en los años 2021 y 2022.^[2] En el presente texto se recuperarán los emergentes surgidos durante la segunda ronda

[1] El proyecto se tituló «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia», fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>.

[2] El trabajo de campo comprendió la realización de entrevistas a 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil durante el segundo semestre de 2021. A su vez, en un estudio

de entrevistas. De esta manera, el análisis de los dispositivos de acceso y acompañamiento desarrollados por las instituciones del nivel superior se realizará a partir de las miradas y experiencias de las y los estudiantes.

El foco estará puesto especialmente en la incidencia de la dimensión institucional desde el nivel superior sobre las trayectorias educativas, partiendo de que visibilizar la dimensión de lo «institucional» resulta novedosa frente al tradicional enfoque dual de lo estructural y lo subjetivo y, asimismo, permite poner el foco en las múltiples mediaciones que intervienen entre ambos factores (Briscioli 2017). Retomando a Pogr  *et al.* (2018), la articulación entre el nivel secundario y el superior no solo depende de las competencias académicas ofrecidas por la escuela secundaria y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sino que también la enseñanza del nivel superior y sus dispositivos institucionales pueden ser constructores de dificultades y obstáculos.

Siguiendo esta perspectiva, se llevará a cabo un enfoque «hacia adentro» (Pogr  *et al.* 2018) de las universidades y los institutos terciarios, entendiendo que los dispositivos y estrategias de acceso y permanencia que estos desarrollan –o no– son sumamente importantes para una verdadera democratización de la educación superior y tienen consecuencias directas en las trayectorias de los estudiantes.

Este análisis se realizará desde la perspectiva de las y los estudiantes, partiendo de la hipótesis que plantea que «acercarse a sus narrativas permite comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad» (Carli 2012, pág. 24). Se intentarán recuperar los relatos estudiantiles sobre las prácticas de los

longitudinal sobre sus trayectorias, se logró entrevistar nuevamente a 16 de ellas y ellos en el año 2022. Asimismo, además de los directivos y docentes que se toman en este artículo se entrevistaron a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación), así como funcionarias y funcionarios de las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad, como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNCPBA).

actores institucionales y sus reflexiones sobre lo vivido, captando, de esta manera, tanto las historias individuales y colectivas sobre la vida universitaria, como los elementos institucionales. Por lo tanto, no se aspira a una comprensión totalizadora sino a la identificación de ciertos fenómenos y problemáticas universitarias. Es a partir de la mirada de los propios estudiantes que se va a indagar qué dispositivos desarrollados por las instituciones del nivel superior significaron para los y las estudiantes un obstáculo en sus trayectorias y cuáles las facilitaron.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer término, se realiza un recorrido de los dispositivos de ingreso y acompañamiento del nivel superior en nuestro país para luego, en segundo lugar, avanzar hacia la mirada de los estudiantes entrevistados sobre estos. En tercer lugar, se desarrollarán los condicionamientos de la pandemia por el COVID-19 en este traspaso entre niveles y el accionar institucional en relación con esta cuestión. Finalmente, se exponen unas breves conclusiones sobre lo trabajado.

Con la intención de dar a conocer las trayectorias analizadas a lo largo del capítulo propongo el cuadro 3.1 donde se exponen las instituciones que cada uno de los estudiantes de la muestra eligieron para continuar sus estudios superiores.

Estudiante	Escuela secundaria	Institución de nivel superior
María	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, La Plata, Provincia de Buenos Aires	Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.
Paula	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Instituto Superior de Formación Docente (público), La Plata, Provincia de Buenos Aires.
Candela	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	No continuo con estudios en educación formal.
Manuela	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
Gabriela	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Artes, UNLP.
Sabrina	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

Continúa en la página siguiente

<i>Viene de la página anterior</i>		
Estudiante	Escuela secundaria	Institución de nivel superior
Maia	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.
Jaime	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Universidad Católica de La Plata.
Ana	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.
Silvina	Escuela de elite de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Universidad Argentina de la Empresa (privada), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Silvio	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Instituto Superior (privado), Tandil, Provincia de Buenos Aires.
Kenia	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Instituto Superior de Formación Docente (público), Tandil, Provincia de Buenos Aires.
Luz	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA.
Myriam	Escuela de elite de gestión privada, Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Diseño, Universidad Austral (privada), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Antonia	Escuela de elite de gestión privada, Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA.
Samuel	Escuela de elite de gestión privada, Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Universidad Argentina de la Empresa (privada), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cuadro 3.1. Fuente: elaboración propia.

De las/os 31 estudiantes entrevistadas/os en 2021, fue posible volver a entrevistar en 2022 a 13 estudiantes mujeres y 3 varones. Entre ellas/os, 10 son de La Plata y 6 de Tandil. Además, 6 fueron egresados de escuelas de gestión estatal ubicadas en las periferias de Tandil o La Plata y que atienden a sectores populares, mientras que el resto de estudiantes, 10 jóvenes, acudían a escuelas de elite de gestión privada de La Plata y Tandil y que atienden a sectores altos y medios altos.

Es importante resaltar que, con excepción de un caso, todos los estudiantes continuaron con estudios en el nivel superior luego de egresar de la escuela secundaria. Sin embargo, al momento de la entrevista, segundo semestre de 2022, dos estudiantes provenientes de escuelas de gestión privada no tenían pensado continuar con los estudios que iniciaron. Uno de estos casos se debe a la decisión

de radicarse en el exterior, mientras que el otro se relaciona con cuestiones vocacionales.

De un total de 16 estudiantes entrevistados, 10 continuaron sus estudios en el nivel superior en el sector estatal, mientras que 5 lo hicieron en el sector privado, ya sea superior no universitario o universitario. Es decir que la elección por la educación superior pública predomina por sobre la privada, tanto en los casos de estudiantes provenientes de escuelas «elites» de gestión privada como de escuelas periféricas de gestión pública. Además, la opción de la educación superior universitaria es más alta que la de educación superior no universitaria, esta última es únicamente elegida por quienes acudían a escuelas de gestión estatal. Retomando el capítulo de Di Piero, Garriga y Marchel, es posible dar cuenta la conformación de circuitos entre, por un lado, egresadas/os del sector estatal que ingresan a universidades públicas e institutos superiores no universitarios, y por otro, estudiantes del sector privado que eligen universidades públicas reconociendo el prestigio de las universidades públicas argentinas y buscando «romper la burbuja» que les significaba la escuela de origen, u optan por trayectorias de continuidad en el sector privado.

Por último, es relevante hacer alusión al contexto en el que estas/os estudiantes realizaron la transición del nivel secundario al nivel superior universitario: la pandemia. Estas/os transcurrieron sus últimos dos años de la escuela secundaria durante el aislamiento y el distanciamiento social instaurado debido a la pandemia por el COVID-19, es decir, que las clases se dictaron de manera virtual e híbrida. En marzo de 2020, el anteúltimo año de la escuela secundaria de las y los entrevistadas/os, en nuestro país se estableció el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades. Desde ese momento se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia que implicaron una «virtualización forzosa» en el marco de la educación remota para sobrellevar la emergencia sanitaria (Di Piero y Miño Chiappino 2020). Al año siguiente, en febrero de 2021, comenzó a regir en nuestro país el período de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), suspendiendo el aislamiento completo. Se ejecutó un regreso a las clases presenciales del nivel primario y secundario de manera progresiva, en etapas y regido por la evaluación del riesgo epidemiológico que realizaban las autoridades sanitarias y educativas.

La organización de los grupos fue en «burbujas» de estudiantes que asistían al establecimiento educativo de forma rotativa y respetando las medidas sanitarias y de prevención del contagio. Es decir, que el regreso a las aulas no fue pleno, las clases se daban de manera híbrida (presencial y virtual) y la asistencia a la escuela era intermitente, variando según el estado epidemiológico del partido (Tuñón *et al.* 2021).

Por su parte, en cuanto al ingreso, se debe decir que, tal como advierten Mancovsky y Más Rocha (2019), convertirse en estudiante del nivel superior excede al momento puntual de ingreso, el trámite de inscripción y el reconocimiento formal como «estudiante» que da la institución, sino que «se trata de una transformación a lo largo del tiempo signado por la entrada a una institución educativa nueva» (Mancovsky y Más Rocha 2019, pág. 11), es por esto que las autoras refieren a este periodo como el de los *inicios de la vida universitaria*. Las experiencias construidas durante estos primeros momentos que constituyen «los inicios» son fundamentales para la trayectoria estudiantil (González Velasco y Garbarini 2019). Estos inicios a la vida en la universidad y los institutos superiores no universitarios de los estudiantes entrevistados acontecieron en el contexto de vuelta a la presencialidad. En nuestro país, el ciclo lectivo del año 2022 estuvo enmarcado en una «presencialidad plena y cuidada» en todos los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de gestión estatal y privada, manteniendo pautas de distanciamiento y prevención al contagio. Lo que implicó el desafío de un proceso de adaptación a las nuevas dinámicas de la educación y una readaptación a las existentes previamente a la pandemia.

3.2 Los dispositivos de ingreso y acompañamiento del nivel superior en Argentina

Las producciones sobre el acceso, la permanencia y el egreso en el nivel superior han demostrado que la ampliación del acceso al nivel superior en Argentina no se condice con el aumento del número de egresados. A pesar de la expansión de la matrícula y de las instituciones del nivel superior y la instalación de un paradigma de inclusión y de derecho a la educación superior que debe ser garantizado por el Estado, permanecen problemas relacionados con el abandono, la baja graduación y la lentificación de los estudios

originados por la desigualdad social (García de Fanelli 2014). Esto guarda relación con la expulsión sistemática de las clases que antes se encontraban relegadas del ciclo superior, proceso que Ezcurra (2007) denomina como una inclusión excluyente.

En los últimos años, se han ampliado las oportunidades para el acceso al nivel superior y este nivel ha tendido a expandirse, tendiendo hacia la universalización (Suasnábar y Rovelli 2016). En Argentina se han creado nuevas universidades: entre los años 2007 y 2015 se fundaron 17 nuevas universidades nacionales y 6 de gestión privada. Además, se crearon 84 instituciones superiores no universitarias, de las cuales 75 eran públicas (Mendonça 2019). A esto se suma la ampliación de la oferta académica y un crecimiento de la matrícula superior tanto universitaria como no universitaria.

Por otro lado, se encuentran los programas de becas: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), dirigido a estudiantes de todas las carreras de grado y tecnicaturas del área de las Ciencias de la Salud, Humanas y Sociales dictadas en universidades nacionales e institutos universitarios; el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), destinado a quienes cursan carreras científico-técnicas en universidades nacionales, institutos universitarios e institutos superiores de formación docente; y el Programa Nacional de Becas de Grado TIC's (PNBTIC's), orientado a carreras de grado relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación. Además, en el 2014 se creó el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), que brinda una ayuda económica a jóvenes entre 18 y 24 años que deseen iniciar, reiniciar o finalizar sus estudios (Lenz 2017; Pogr  et al. 2018).

Las instituciones, por su parte, han llevado a cabo dispositivos institucionales para generar condiciones de acceso, permanencia y egreso para las/os estudiantes, especialmente destinados a quienes pertenecen a sectores sociales que anteriormente no ingresaban al nivel. A nivel mundial, Ezcurra (2011) da cuenta que las modalidades que prevalecen para intervenir ante el fracaso académico consisten mayoritariamente en innovaciones periféricas o políticas de primera generación, es decir, enfocadas en las y los estudiantes y no en los establecimientos. De esta manera, las acciones más corrientes son programas dirigidos a las/os alumnas/os más que a docentes; basado en esquemas de apoyo y orientación, como tutorías; agregados a los cursos regulares y desconectados de estos;

y focalizados en estudiantes que presentan ciertas necesidades (Ezcurra 2011, pág. 45).

Es así que no involucran la enseñanza en las aulas y las experiencias cotidianas, funcionando en las periferias o los márgenes del sistema académico, a diferencia de las políticas de segunda generación, enfocadas en la enseñanza y currículo, y de tercera, que reafirma el eje en el currículo a la vez que prioriza acciones de alcance institucional (Ezcurra 2011). Con estas últimas el foco es desplazado desde los sujetos hacia los mecanismos institucionales y sus prácticas de enseñanza, permitiendo «revisar los supuestos de una institución que en muchas de sus prácticas continúa siendo elitista» (Pierella *et al.* 2020, pág. 71).

En nuestro país, Lenz (2017) clasifica a estas iniciativas institucionales de las universidades nacionales en cuatro tipos: los dispositivos centrados en el ingreso, los centrados en lo económico-social, los centrados en lo pedagógico-curricular y los centrados en poblaciones específicas. Se desarrollan a continuación.

En primer lugar, los dispositivos centrados en el ingreso se basan en las siguientes modalidades: examen de ingreso libre o curso con examen final, instancias de ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional y propuestas que articulan objetivos de nivelación con una introducción a la vida universitaria. Es a partir de la sanción de la ley Puiggrós,^[3] en el año 2015, que se establece el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria. Además, esta ley afirma el carácter de bien público y derecho humano de la educación superior; reconoce al Estado nacional como el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, la supervisión y fiscalización de las privadas y garantizar la igualdad de oportunidad, acceso, permanencia y graduación; y señala la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

García (2023) clasifica los dispositivos regulatorios de ingreso de las universidades nacionales de nuestro país en cuatro. El «tipo 1» son los que se reducen a un trámite administrativo de inscripción como única instancia regulatoria del ingreso, es decir, sin ningún dispositivo institucional que organice el acceso a la universidad. En este grupo se encontraron cinco casos de universidades nacionales.

[3] Ley 27.204/2015, modificación de la ley de Educación Superior de 1995.

El «tipo 2», que consiste en la regulación de acceso de nuevos ingresantes mediante la organización de un único dispositivo de ingreso, orientado en la preparación y la sensibilización para la vida universitaria para todas las carreras que se dictan en la institución. En este segundo grupo de instituciones se hallaron ocho casos.

El «tipo 3», se refiere a las universidades que han organizado un único dispositivo de ingreso que varía de acuerdo a la carrera en la que se ingresa. En estos dispositivos «suele haber un componente general de preparación/sensibilización para el ingreso a la universidad y formación en escritura académica y, luego, cada carrera elige seminarios disciplinares que considera prioritarios como saberes necesarios para iniciar su cursada» (García 2023, pág. 9). En este grupo se ubican la mayor parte de las instituciones, 25 casos.

Por último, el «tipo 4», que contiene a las universidades que no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras y conviven dispositivos de ingreso diversos de acuerdo con las diferentes unidades académicas. Este tipo reúne 19 casos y a su vez incluye las dos universidades nacionales elegidas por los estudiantes de la muestra, UNLP y UNICEN. En estas universidades los formatos, los tiempos, las exigencias y los nombres que se le dan a los dispositivos varían según las carreras o las unidades académicas.

Volviendo a la clasificación de Lenz (2017), los dispositivos económico-sociales consisten en becas propias de cada institución implementadas por las secretarías de bienestar estudiantil/universitario o las secretarías de extensión. Es decir, además de las becas de alcance nacional nombradas anteriormente, existen, por ejemplo, becas para fotocopias, comedor, transporte, residencia, estímulo, para madres solas, para guardería, para compra de bicicleta o computadores, para alumnos ayudantes, para ingresantes, etcétera, que son distribuidas por las universidades o facultades.

Los dispositivos pedagógico-curriculares se centran en su mayoría en programas de tutorías a cargo de estudiantes avanzados o docentes. Además, existen otras propuestas como los servicios de orientación estudiantil, las asesorías psicopedagógicas y los talleres sobre técnicas y métodos de estudio y alfabetización y/o escritura académica. Según la autora, estas últimas se concentran especialmente en las universidades del Conurbano.

Por último, los dispositivos centrados en poblaciones específicas están presentes en prácticamente todas las universidades públicas con comisiones de discapacidad o de accesibilidad mediante el aporte de ayudas económicas y las mejoras de accesibilidad al medio físico. Sin embargo, las iniciativas que apuntan a pueblos originarios son menos frecuentes, limitándose a las universidades que cuentan con mayor cantidad de estudiantes descendientes de pueblos originarios y geográficamente cercanos a estas comunidades.

Asimismo, las universidades nacionales, y específicamente las universidades de mayor peso en los territorios abordados por la investigación tienen propuestas de vinculación con el nivel anterior y de captación de la matrícula. La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) le da un lugar central a esta problemática con la creación de la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio (DVNM) dependiente de la Prosecretaría de Bienestar Universitario en el año 2014 (Scalcini y Torti 2022). Con el accionar de la DVNM se espera «acercar la universidad a las escuelas secundarias a través de distintos programas que están articulados entre sí y se han ido diseñando con una lógica de retroalimentación, que se hace visible en el orden y la continuidad de la implementación de los mismos a lo largo de cada ciclo lectivo» (Scalcini y Torti 2022, pág. 6). Algunos de estos programas son «Vení a la UNLP», «Talleres del Vení a la UNLP», «Expo Universidad», «Vivo la UNLP», «Experiencias» y «Bienvenidos a la UNLP».

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), por su parte, nuclea las estrategias de articulación en un programa integral de promoción de carreras y servicios, dependiente de la Secretaría de Relaciones Institucionales (SRI), que funciona durante todo el año, dando prioridad a las y los estudiantes que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria con especial énfasis en los municipios del área de influencia de la Universidad. Entre las propuestas se encuentra la oferta de atención personalizada y grupal de orientación vocacional y para brindar información sobre las carreras que ofrece la Universidad en sus tres sedes (Tandil, Olavarría y Azul) y en su Subsede (Quequén-Necochea), el informe sobre servicios que brinda la Universidad (becas, comedores, residencias, Departamento de Salud, entre otros) y de fechas de inscripción en las facultades para facilitar el ingreso de futuros estudiantes. Además, se llevan

a cabo Ferias y Expo-Educativas organizadas por las Jefaturas de Educación y Municipios de la Región e intervención por medio de stands en los que se brindan charlas, reparto de folletería de difusión, videos institucionales, talleres, entre otros. Y, por último, se realizan de visitas guiadas en la sede Tandil (Campus y Facultad de Arte) para estudiantes de los últimos años de la Escuela Secundaria, recorriendo los espacios comunes y las distintas facultades allí localizadas donde la SRI contacta al personal de las mismas para que brinden charlas y talleres específicos.^[4]

En cuanto al nivel superior no universitario, al momento no se encontraron estudios que realicen un análisis de este tipo sobre la existencia de políticas o dispositivos de acceso, permanencia y egreso propuestos por este sector. Se puede decir que prácticamente no existen restricciones que limiten el acceso a las instituciones y su organización institucional está adecuada a alumnos que además de estudiar, trabajan (Seoane 2006). En la provincia de Buenos Aires existen propuestas como la Expo Terciaria que se realiza desde el año 2018 con el objetivo de dar a conocer la oferta de carreras e institutos, además hay iniciativas de difusión llevadas a cabo por cada uno de los institutos en colegios secundarios cercanos geográficamente.

El Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación (INFOD) desarrolla la estrategia de las y los coordinadores institucionales de políticas estudiantiles (CIPES), quienes tienen como propósito involucrarse en las dinámicas y el funcionamiento de los institutos de formación docente y de formación docente y técnica, se constituyen como referentes para las y los estudiantes en relación con las tres líneas de trabajo: fortalecimiento de trayectorias, participación estudiantil y experiencias culturales. Se espera que los CIPES puedan reconocer e identificar problemáticas y temáticas de interés estudiantil, y generar proyectos que den respuesta. Al mismo tiempo, son responsables de comunicar las políticas públicas tendientes a fortalecer las trayectorias formativas y brindar ayuda y asesoramiento a estudiantes

[4] Fuente: Programa Regional de Promoción de Carreras y Orientación al Ingresante. <https://www.unicen.edu.ar/content/orientación-vocacional>.

en las diferentes situaciones que se presenten, como la gestión de becas, entre otras.^[5]

Además, desde el 2021, en el contexto del aislamiento por la pandemia del Covid-19, el INFoD instauró en los institutos de formación docente un dispositivo de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles con el objetivo de habilitar a los estudiantes diversas herramientas con fuerte sentido pedagógico que les permitan organizar redes, fortalecer su formación y construir vínculos con y entre sus pares, y con la institución de la que son parte^[6]

3.3 Los dispositivos de ingreso y acompañamiento del nivel superior desde la mirada estudiantil

En cuanto a lo relevado en la investigación, los dispositivos de ingreso en las universidades públicas aparecen en los relatos de los estudiantes como un momento de socialización y dedicado a la ambientación al espacio físico y las prácticas institucionales:

«La verdad que el grupo de amigas que hice fue como particularmente excelente y no sé cómo, porque se formó en el curso de ingreso y después se metió alguna que otra y nos quedó ahí un grupito muy dinámico que sirve mucho».^[7]

«En el curso de ingreso una de las materias te daba un paseo por la universidad».^[8]

«En el curso de ingreso fue cuando por primera vez hablaba de primeros parciales o primeros exámenes que ya eran parciales y era ahí tal vez empezar a cambiar la terminología de la secundaria. (...) te enseñan cómo se promocionan las materias, te especifican cómo se promocionan las materias (...) si en el curso de ingreso te dan una visión sobre (...) los parciales, que

[5] Fuente: Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Superior. Políticas estudiantiles. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/educacion-superior/politicas-estudiantiles>.

[6] Fuente: Instituto de Formación Docente. Dispositivo de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles. Presentación del Dispositivo <https://Red.Infd.Edu.Ar/Presentacion-Del-Dispositivo/>.

[7] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

[8] Antonia, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.

son los coloquios, en Derecho podes tirar todas las materias libres, todas las materias las podes tirar libres y como se toman exámenes libres».^[9]

De este modo, las estudiantes dan cuenta del curso de ingreso como una oportunidad para entablar las primeras amistades, conocer el espacio físico de la facultad y familiarizarse con el vocabulario y las normas propias de las universidades. Este rasgo de ambientación puede relacionarse con uno de los objetivos que persiguen la mayoría de los dispositivos de ingreso en nuestro país: acompañar y apoyar el momento de transición y el proceso de adaptación a las nuevas reglas y prácticas.

La UNLP y la UNICEN pertenecen al grupo de instituciones que, según García (2023), presentan diversos dispositivos regulatorios de ingreso organizados por cada unidad académica, es decir, no hay un formato único de ingreso, sino que existen variaciones en las modalidades, los espacios curriculares, la duración estipulada de la cursada, la modalidad de evaluación prevista y la obligatoriedad del curso en cada una de las unidades académicas.^[10] Además, tal como desarrolla Lenz, las características propias del ingreso dependen de las cuestiones disciplinares, hay importantes diferencias en los contenidos y las modalidades de cursada y de evaluación. Mientras que algunas instituciones priorizan el carácter nivelatorio y la ambientación universitaria, otras evalúan únicamente los conocimientos académicos, y estas diferencias pueden presentarse en distintas facultades dependientes de una misma universidad, debido a que «este es el dispositivo que (...) está más influenciado por las particularidades de los campos del conocimiento y/o disciplinares» (Lenz 2017, pág. 258). Estas diferencias son observables en las entrevistas, por ejemplo, en estas entrevistas podemos ver el contraste existente entre los cursos de ingreso de distintas facultades pertenecientes a la misma universidad:

«El ingreso (...) lo sentí como bastante intenso, yo siempre fui como bastante autoexigente, esto es personal. Pero, eran todas las semanas levantarnos re temprano a leer, a leer un montón, yo lo aprobé, me saque un 8 en el ingreso,

[9] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

[10] Para el caso de los distintos cursos nivelatorios de la UNLP véase <https://unlp.edu.ar/ensenanza/ingreso-2022-guia-completa-de-los-cursos-de-nivelacion-21034-41034/>.

pero fue esfuerzo, no fue una boludez,^[11] no fue algo que dije “ah, ya está me lo saqué de encima”, no, no, me costó esfuerzo. (...) Todo el mundo dice que el ingreso no es excluyente, pero si vos no metes primera materia en febrero no podés cursar ninguna de primer año (...) Es como una materia introductoria, que si vos ves el mapa de correlativas esta te habilita las primeras cinco, o sea que si no tenés esa, como es correlativa con las demás no podés cursarla».^[12]

«Dos semanas. Literalmente fueron tres *zooms*. Literalmente eso, no fue ni evaluativo. Y lo comparábamos con una amiga que está estudiando ingeniería, que la mataron en el curso de ingreso, era eliminatorio y todo. Y a mí fue tres *zooms* que no hicimos nada».^[13]

De esta manera, se puede observar como la experiencia de la estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales fue la de un curso de ingreso intensivo y con una alta exigencia. Además, la estudiante deja en evidencia la tensión existente en un curso de ingreso que formalmente no es eliminatorio, pero que está organizado de tal manera que quienes no logran superar las evaluaciones durante en las primeras instancias, deben acudir a las instancias evaluativas posteriores al curso de ingreso, perdiendo la posibilidad de cursar las materias del primer cuatrimestre (Cristeche 2014). Mientras que, en contraste, Gabriela da cuenta de un curso de ingreso de baja exigencia y no evaluativo, que solo requiere de la asistencia a reuniones virtuales durante un periodo corto de tiempo.

En las universidades privadas los dispositivos de ingreso que describen las y los estudiantes varían dependiendo de la institución. Los estudiantes que ingresaron en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) identifican clases nivelatorias y optativas que podían ser realizadas de manera virtual o presencial acompañada por un examen final obligatorio. Los contenidos eran introductorios a las disciplinas y de alfabetización académica. Por otro lado, en el relato del estudiante de la Universidad Católica de La Plata se describe un dispositivo de ingreso organizado en materias que debían ser aprobadas para ingresar a la carrera: dos generales para toda la universidad enfocadas en la vida universitaria y las

[11] Expresión coloquial que denota tontería.

[12] Sabrina, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

[13] Gabriela, escuela de gestión privada de La Plata-Facultad de Artes, UNLP.

técnicas de estudio y una propia de las disciplinas de la facultad. Por último, el ingreso a la Universidad Austral consistía en dos extensas clases virtuales y dos exámenes, uno práctico y otro teórico, donde se evaluaban contenidos no específicos de la disciplina, sino de alfabetización académica.

En los casos de ingreso a institutos superiores no universitarios no se identificaron dispositivos de ingreso y lo más cercano a una ambientación al espacio físico se da al momento de la inscripción, cuando se habilita la posibilidad de conocer el edificio con una breve visita, o mediante un acercamiento voluntario por parte de los estudiantes:

«Yo fui cuando terminé la escuela, en noviembre, por ahí, había ido a averiguar cuando eran las inscripciones y conocí el lugar».^[14]

«Cuando yo me anoté (...) nos mostraron cómo era el instituto, nos explicaron un poco (...) nos hicieron una visita, todo. Te hacen una visita si querés para venir a mirar las instalaciones, las piezas donde te quedás a dormir, te muestran un poco las áreas».^[15]

De esta manera, es posible asumir que los dispositivos de ingreso no se encuentran institucionalizados en el nivel de educación superior no universitaria, el acercamiento al espacio físico se da de manera más bien voluntaria e informal y no existen instancias que se enfoque en la adaptación al nivel superior. Al igual que las universidades que García (2023) incluye en el «tipo 1», en los institutos de educación superior no universitaria el trámite administrativo de inscripción es la única instancia regulatoria del ingreso.

Continuando con los dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular, se encontraron varios casos de estudiantes de universidades públicas que recibieron acompañamiento en el marco de tutorías llevadas a cabo por estudiantes avanzados. En algunos casos estas tutorías están orientadas a materias puntuales, como es el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP:

«La Facultad para los ingresantes en las tres primeras materias hace unas tutorías como de cada materia que, a mí, yo fui a una sola de una materia,

[14] Paula, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata- Instituto Superior de Formación Docente estatal de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

[15] Silvio, varón, escuela de gestión estatal de Tandil-Instituto Superior privado de Tandil, Provincia de Buenos Aires.

me re sirvió porque era una materia teórica práctica, que la práctica no te la explicaban en la cursada, o sea la tenías que hacer como por tu parte y en la tutoría veíamos todo eso».^[16]

Es interesante resaltar que el dispositivo que describe la estudiante se orienta únicamente a estudiantes del primer año y en las tres primeras materias del plan de estudios, es decir, coincide con la tendencia que describe Lenz (2017): «son más frecuentes los dispositivos centrados en el momento del acceso –los primeros meses de cursada, excepcionalmente todo el primer año– y menos habituales las acciones que se extienden a lo largo de toda la trayectoria educativa de los estudiantes» (Lenz 2017, pág. 266). Asimismo, este dispositivo tiene como función cubrir los déficits que presentan las clases: se dan los contenidos que no son explicados en las cursadas. Es decir, atiende a esta problemática de manera marginal, por fuera de la «experiencia académica cotidiana» (Ezcurra 2011) sin modificar lo que sucede en esta.

Por otro lado, otras universidades ofrecen la opción de tutorías más integrales, que consisten en estudiantes avanzados que acompañan a los estudiantes en el trayecto del primer año resolviendo dudas sobre el funcionamiento y la organización de la facultad y, en ocasiones, dando ánimo y soporte. Esto puede suceder de manera presencial o comunicándose mediante WhatsApp. A continuación, dos estudiantes describen este tipo de dispositivo:

«Nos hicieron unas tutorías, sí, son chicos de años más avanzados en la carrera que, que te van guiando para cuando recién entras por ahí un poco perdido. Entonces más o menos te explican con algunas reuniones que hicimos, ahí nos contaron cómo funcionaban el tema del Siu Guaraní, las páginas, todo».^[17]

«Esta tutora (...) nos decía “bueno es difícil la carrera, pero ustedes sigan”, nos impulsaba también».^[18]

[16] Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata-Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.

[17] SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la universidad y sus facultades, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN

[18] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.

Este último caso se refiere al Programa de Tutorías en el aula que implementó la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP en 2021 en el marco de la pandemia (Salas *et al.* 2022). El dispositivo no estuvo enfocado en compensar supuestos déficits de la escuela secundaria, sino que la propuesta se organizó de manera que estudiantes avanzados acompañaran a las/os estudiantes en el trayecto del primer año dando orientaciones institucionales y organizativas y brindando motivación y apoyo.

En los casos de las universidades privadas, los que se centran en lo pedagógico-curricular están más focalizados y personalizados en cada uno de los estudiantes. Estas propuestas serán denominadas *on demand* o a pedido. Las instituciones ofrecen un abanico de dispositivos de acompañamiento y apoyo que responden a distintas necesidades y demandas de los estudiantes. Estos son llevados a cabo por profesores universitarios y profesionales que son capacitados por la universidad para desarrollar estas tareas. A continuación se recuperaron fragmentos de las entrevistas realizadas a estudiantes de universidades privadas en los que describen estos dispositivos:

«Yo estoy literalmente desde el primer mes con una asesora y con una tutora. Mi tutora me habla una vez a la semana para ver como estoy, para ver cómo voy, si necesito algo, para ver si quiero hablar. Con mi asesora tengo reuniones cada cuando yo lo necesite y me ayuda a estudiar, me enseña como tengo que estudiar».^[19]

«Tuvimos un tutor y de hecho tenemos una psicopedagoga (...) también por si un alumno tiene una situación especial».^[20]

Es interesante resaltar cómo ambos estudiantes cuentan con dos dispositivos de acompañamiento: por un lado, una asesora y una tutora, y por el otro un tutor y una psicopedagoga. En el caso de la Universidad Austral la institución ofrece distintas modalidades con el propósito de acompañar y ayudar al estudiante a lo largo de la «vida universitaria».^[21] Myriam señala que durante las primeras

[19] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil-Universidad Austral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

[20] Jaime, hombre, escuela de gestión privada de La Plata-Universidad Católica de La Plata.

[21] Fuente: Asesoramiento Universidad Austral. <https://www.austral.edu.ar/vidauniversitaria/asesoramiento/>.

semanas de cursada la institución se dedica a seleccionar un tutor que consideren que puede coincidir con el perfil del estudiante: «ellos usan como un mes más o menos para conocernos, para que todos nos acoplemos un poco. Y a partir de ahí comienzan a designar tutores».^[22] Los tutores designados son docentes universitarios de la carrera a la que ingresa el estudiante y, una vez que se genera un primer encuentro con el estudiante, se comunican semanalmente con los estudiantes para brindar orientaciones y realizar un seguimiento de los estudiantes.

Por otro lado, en el relato de la estudiante de la Universidad se presenta la figura del asesor académico que, según Bertella *et al.* (2017), es planteado desde la universidad como un «desarrollador de personas», es decir, alguien que «como un compañero de ruta más experimentado, acompaña el desarrollo del estudiante durante su paso por la Universidad» (Bertella *et al.* 2017, pág. 41). Este tipo de asesoramiento, el asesoramiento académico personalizado, es también dictado por profesores universitarios de la institución. La herramienta principal de este dispositivo son las entrevistas que consisten en el encuentro entre asesor y alumno con el objetivo de facilitar el desarrollo del alumno y su adaptación a la vida universitaria. Cada una de las entrevistas realizadas tiene propósitos pactados de forma anticipada y se enmarcan dentro del desarrollo del proceso de asesoramiento. En estas entrevistas se pueden abordar distintos aspectos de la vida universitaria de acuerdo con las situaciones que se les presenten a los estudiantes, estas pueden ser cuestiones cognitivas, personales-vocacionales, familiares, económicos, entre otros. En el caso de la estudiante entrevistada, en las entrevistas con su asesora se abordan aspectos cognitivos tales como técnicas de estudio y organización de la cursada.

En el caso de la Universidad Católica de La Plata se implementa un servicio de apoyo a la comunidad educativa que crea distintos ambientes de trabajo que posibiliten una adecuada interacción entre sus miembros y que cubran necesidades de tipo psicopedagógico, personal, vocacional y social, que afecten al aprendizaje y a la integración^[23]. En la entrevista se recupera, en primer lugar, la figura del tutor que consiste en «un docente universitario que se ha

[22] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, Universidad Austral, Capital Autónoma de Buenos Aires.

[23] Fuente: UCALP. Departamento de Orientación Educativa. Fuente

capacitado especialmente para acompañar al estudiante, atendiendo a su individualidad e integridad, para ayudarlo a aprovechar, de la mejor manera, su paso por la Universidad».^[24] Este asesoramiento puede ser solicitado tanto en el ingreso y primer año como en los años subsiguientes. Además, el estudiante entrevistado señala acudir a las consultas de psicopedagogía destinadas a estudiantes que requieran de un tratamiento psicopedagógico que acompañe su proceso de aprendizaje.

De esta manera, es posible concluir en que las universidades privadas han desarrollado un amplio aparato de dispositivos de acompañamiento pedagógico-curricular a los que las/os estudiantes pueden acceder de acuerdo con sus demandas y las distintas situaciones que se les presenten. Estos dispositivos suelen funcionar de manera personal, adaptándose a los requerimientos de cada estudiante, y dictados por docentes universitarios de la institución. Por consiguiente, se trata de propuestas *on demand* o a pedido.

Por último, los dispositivos de acompañamiento institucional centrados en lo pedagógico-curricular son prácticamente inexistentes en los relatos de las y los estudiantes de institutos superiores no universitarios: «no, acompañamiento si por ahí nos ayudamos entre compañeros, pero como pasa... creo yo que pasa siempre, algunas materias y eso. Pero acompañamiento no».^[25] Los estudiantes no han dado cuenta de ningún tipo de tutoría, asesoramiento o taller, entre otros tipos de dispositivos de acompañamiento pedagógico-curricular posibles. No hacen referencia a políticas como los coordinadores institucionales de políticas estudiantiles o el dispositivo de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

De esta manera, se puede decir que existen tres escalas diferentes de dispositivos de acompañamiento centrados en lo pedagógico-curricular. En primer lugar, las universidades privadas que imparten propuestas *on demand*, ofreciendo tutorías, entrevistas y consultas dictadas por docentes universitarios y profesionales capacitados por la universidad y que asisten de manera personal e individual a las y los estudiantes. Los estudiantes pueden contar

[24] Fuente: UCALP. Secretaría de Servicios Educativos del Rectorado. Tutorías. <https://www.ucalp.edu.ar/la-universidad/vicerrectorado-academico/secretaria-de-servicios-educativos-del-rectorado/tutorias/>.

[25] Kenia, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, Instituto Superior de Formación Docente estatal, Tandil.

con más de una herramienta y se trata de espacios que se disponen a los estudiantes y no a los que los estudiantes deben acercarse de manera voluntaria.

En segundo lugar, en las entrevistas realizadas a estudiantes de universidades nacionales surgen tutorías que son dictadas por estudiantes avanzados de la facultad de manera grupal. En algunos casos son específicamente enfocados en contenidos curriculares y materias específicas, mientras que en otros se orientan hacia un acompañamiento integral sobre el funcionamiento institucional y dando aliento y orientaciones. Los primeros están organizados de tal forma que los estudiantes deben acercarse de manera voluntaria a estos espacios, mientras que los últimos se ponen a disposición de los estudiantes sin que estos se acerquen en un primer momento.

En tercer lugar, en algunas universidades nacionales y en los institutos superiores no universitarios no se hace referencia a ningún tipo de dispositivo pedagógico-curricular institucionalizado y frente a la pregunta por el acompañamiento surgen figuras como los compañeros y las agrupaciones estudiantiles. Esto no quiere decir que estos dispositivos no existan, sino que, en caso de encontrarse disponibles para su aprovechamiento, no han logrado ser detectados por las/os estudiantes y/o estas/os no han recurrido a estos para transitar el primer año de sus estudios superiores.

En síntesis, la totalidad de estos dispositivos pedagógico-curriculares pueden ser pensados dentro de lo que Ezcurra (2011) denomina de primera generación o periféricos, ya que se enfocan principalmente en las y los estudiantes y aplican una perspectiva marginal basada en esquemas de acompañamiento y apoyo agregados a los cursos regulares y desconectados de estos.

Queda abierta la pregunta sobre si estos dispositivos, con el objetivo de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de sectores cada vez más vastos de la población, no corren el riesgo de desalentar la construcción de autonomía por parte de las/os estudiantes. Es posible pensar que, en el intento de incluir a sectores sociales anteriormente excluidos del nivel superior, se desarrollen políticas y dispositivos que corran el riesgo de reproducir prácticas de infantilización (Pierella 2011), en lugar de cultivar la autonomía y la autoreponsabilidad entre los estudiantes.

Continuando, haré referencia, desde la perspectiva estudiantil, a las políticas de articulación con el nivel secundario y captación de matrícula que llevan a cabo las universidades destinadas a estu-

diantes de los últimos años del nivel secundario. Si bien estas se ampliaron en la pandemia, en las entrevistas las y los estudiantes señalan no haber participado en estas instancias, salvo algunas pocas excepciones. A pesar de que las instituciones continuaron y hasta intensificaron las políticas de articulación durante la pandemia, como puede verse en el capítulo de Torti y Scalcini, pareciera ser que la virtualidad desalentó la incorporación a las actividades ofertadas:

«Sí, quería conectarme [a un programa de articulación con la UNLP ofrecido virtualmente] pero era justo en el horario del colegio».^[26]

«No tuve ninguna Expo Universidad,^[27] no fui a conocer ninguna facultad, decidí mi carrera más o menos por mis intereses (...), como pude. Eso sí es verdad que cambió, a mí me hubiese gustado ir a conocer la facultad y que te mostraban las carreras nuevas que había, porque siempre hablan de carreras que surgen (...) y no conocí ninguna (...). Tenía la oportunidad pero no lo tomé virtualmente porque me parecía, me pasaba que con lo virtual me desconcentraba y me pasaba el hecho que tengo que estar en mi casa una hora para conectarme a un zoom, me volvía deprimente».^[28]

«Creo que justo cayó en pandemia, el tema de las exposiciones, la Expo UNLP y ahí no fuí».^[29]

Los fragmentos permiten ver cómo las estudiantes señalan no haber tenido la posibilidad de participar de las actividades de articulación entre el nivel secundario y el superior en el periodo de pandemia. Queda abierta la pregunta sobre si esto se debió a una falta de difusión de estas iniciativas durante la pandemia o el hecho de que se realicen virtualmente desalentó su participación entre las y los estudiantes.

Así, no se asume que los dispositivos relevados en las entrevistas realizadas a los estudiantes son los únicos existentes y ofrecidos

[26] Gabriela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Artes, UNLP.

[27] La Expo Universidad o Expo UNLP es un evento anual que se centra en la difusión de la oferta académica de cada una de las facultades. Es una muestra especialmente orientada a los y las jóvenes que están cursando los últimos años de la escuela secundaria. Fuente: <https://unlp.edu.ar/expo/>.

[28] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

[29] Maia, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

por las instituciones académicas, sino que son los que ellas y ellos conocen y a los que acceden. Con excepción de los cursos de ingreso, que suelen ser obligatorios, y en algunos casos las tutorías, en las entrevistas realizadas no surge el aprovechamiento de otros tipos de dispositivos de acceso y permanencia. A pesar de la existencia de este despliegue de políticas y herramientas propuestas por las instituciones y el Estado, los estudiantes no detallan recibir becas, ayuda económica o política de bienestar de ningún tipo.^[30] De esta manera, los derechos educativos, culturales, sociales y de salud que se efectivizan en estos dispositivos, muchas veces no alcanzan a impactar en la población destinataria (Lastra y Mihal 2016).

Frente a esta ausencia institucional, las agrupaciones estudiantiles son quienes cobran protagonismo en los relatos de los estudiantes de universidades nacionales como «acompañantes» de las trayectorias. Estas agrupaciones aportan orientaciones para la apropiación de las reglas de juego propias de las instituciones (Bracchi 2003), de esta manera, aportan la información necesaria para poder llevar adelante las cursadas, resuelven dudas tanto de contenido como del funcionamiento institucional y organizacional y muestran disposición para el acompañamiento a los estudiantes de manera general:

«El centro de estudiantes tiene el Instagram que van publicando todas las cosas así que voy averiguando por ahí y si no, de última les preguntas a ellos».^[31]

«También tener este contacto de los pibes de la agrupación a mí me facilitó un montón de información, un montón de cosas».^[32]

«El apoyarnos, el ayudarnos. Hacen cursos aparte para enseñar y ayudarnos si tenemos un problema».^[33]

[30] Con excepción de una estudiante de una universidad privada que cuenta con ayuda económica para un porcentaje de la cuota.

[31] Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.

[32] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

[33] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.

«Las agrupaciones fueron como los primeros que te reciben y también pasan al curso de ingreso».^[34]

De esta manera, en el caso de estudiantes de universidades nacionales, frente a la pregunta por el acompañamiento y la asistencia para la resolución de problemas, surgen principalmente las agrupaciones de estudiantes, en detrimento de profesores, autoridades u otros espacios institucionales, como puede ser la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. A pesar de no ser parte de la red de dispositivos y políticas oficiales de las universidades, estas agrupaciones cumplen un rol central en el acompañamiento actuando, muchas veces, como interlocutoras entre las/os estudiantes y la institución.

3.4 El ingreso en la vuelta a la presencialidad

Cabe resaltar que al momento en que se realizó la segunda ronda de entrevistas, durante mediados del segundo semestre de 2022, el primer año de los estudios superiores de los estudiantes entrevistados, todos los estudiantes que ingresaron al nivel superior se encontraban estudiando, salvo una excepción.^[35] Por lo tanto, se puede decir que para las/os entrevistadas/os de esta investigación la opción de discontinuar los estudios en el nivel superior no surge como la primera alternativa frente a las situaciones desfavorables que se presentan.

Por otro lado, hay una problemática que surge prácticamente en la totalidad de las entrevistas: el ingreso al nivel superior en el contexto de vuelta a la presencialidad. Tanto los estudiantes de Tandil como los de La Plata y quienes estudiaron en escuelas secundarias de gestión privada y quienes lo hicieron en instituciones de gestión estatal, señalan que la vuelta a la presencialidad luego de dos años de aislamiento y distanciamiento y trabajo virtual e híbrido significó un tránsito difícil de realizar:

«Ahora por la pandemia me cuestan ciertas cosas un poco más, pero... por ejemplo, las evaluaciones y eso que uno ya se había desacostumbrado, de pasar a no tener ni siquiera una prueba en la escuela a tener un parcial o un

[34] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

[35] Este es el caso de un estudiante proveniente de una escuela de gestión privada de Tandil que discontinuó su trayectoria en el nivel superior universitario, ya que planea radicarse en otro país.

final, también cambia muchísimo (...) Llega un momento en que te chocas contra la pared. Tenés que leer, tenés que estudiar, tenés que sentarte a estudiar... cosa que en la secundaria no pasaba».^[36]

«Yo capaz creo que afectó un poco lo de la pandemia, obvio que sí, y al ingresar, porque estuve dos años, prácticamente, sin hacer nada, literal nada, en el 2020 no hice nada, capaz en la escuela porque no era tan obligatoria, no nos daban exámenes. El 2020 fue prácticamente nada, me copié, o sea, eran trabajos y yo como sabía inglés, bueno, yo me intercambiaba los trabajos y listo, ya está, aprobaba, aprobé y sin hacer nada durante el 2020. El 2021 a mitad, bueno al principio lo mismo, y después, la otra mitad que era presencial, fue muy fácil también. Y ahora al ingresar, bueno, a la Facultad, si, es exigente, igual estás bien, lo normal, pero yo creo que me influyó porque si se me hizo un poco difícil, eso, el volver a tener que estudiar».^[37]

«Se le sumaron los años de pandemia que como que fue re distinto, entonces como que uno había dejado de estudiar, había dejado de hacer las cosas (...) como que el colegio no es esa realidad de la Facultad».^[38]

Los estudiantes expresan que luego de dos ciclos lectivos en los que la evaluación se había flexibilizado, se encontraron con que tenían que «volver a estudiar» y de una manera diferente a la que acostumbraban en el secundario. Partiendo de que la evaluación tienen una incidencia directa en las trayectorias estudiantiles y un papel central entre las experiencias educativas vividas en el primer año definiendo, muchas veces, la permanencia o no de los estudiantes en el nivel superior y las posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos (Pierella 2016), es evidente cómo las experiencias en los exámenes cristalizan el desfase que viven estas/os estudiantes en la transición interniveles en el contexto de pandemia. La cuestión de la evaluación es trabajada en profundidad en el capítulo de Constanza Delfina Becerra Ankudowicz.

De esta manera, es posible pensar que algunas instituciones del nivel superior no integraron las condiciones dentro de las cuales se dictaron clases de manera virtual en las escuelas de nivel medio

[36] Kenia, escuela de gestión estatal de Tandil, Instituto Superior de Formación Docente estatal, Tandil.

[37] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, Facultad de Ciencia Exactas, UNLP.

[38] Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Ciencia Económicas, UNLP.

y las experiencias pandémicas de los estudiantes durante la finalización de sus estudios secundarios. El retorno a la presencialidad pareció «una vuelta a la normalidad» sin una reflexión sobre lo sucedido durante el confinamiento. Más allá de la incorporación de recursos virtuales y el acatamiento a normas de distanciamiento social, no se encuentran rastros de universidades o institutos superiores no universitarios que hayan repensado la mirada sobre el sujeto pedagógico que ingresa luego de las transformaciones que significó un hecho social total como la pandemia (Perelman 2021). Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en la vuelta a la presencialidad tensionan con las transformaciones introducidas por las experiencias de aprendizajes que se dieron en la escuela secundaria durante la pandemia. En el año 2022 las universidades e institutos recibieron estudiantes que transcurrieron los últimos años de educación secundaria con clases virtuales o híbridas organizadas en «burbujas», comunicándose de manera más o menos frecuente con los docentes, con descarga de contenidos y flexibilización de las evaluaciones, entre otras cuestiones, todo en un contexto de aislamiento y distanciamiento social. En palabras de Ana:

«Entonces es como que [en la facultad] te dan todos los conocimientos de una y capaz que, sumándole la pandemia, algunas cosas no las teníamos nosotros entonces como que la profesora fue siempre muy rápido y como que adaptarse fue difícil».^[39]

Asimismo, la ya de por sí compleja tarea de descubrir, internalizar e interpretar las nuevas reglas y códigos propios de la comunidad educativa superior y ponerlos en práctica en el desempeño académico (Enrico 2022), se vio afectada por las transformaciones en el aprendizaje de los últimos años del trayecto educativo previo. Los estudiantes no solo debieron aprender el oficio de ser estudiante universitario o del nivel superior no universitario, sino que también tuvieron que reaprender a ser estudiantes en presencialidad en un contexto pandémico. Además, es posible asumir que no existieron dispositivos que puedan paliar este desajuste. Por lo tanto, se puede hablar de cierta «orfandad institucional» en la que las tácticas individuales fueron centrales para poder sortear estas carencias y dificultades institucionales (Carli 2014).

[39] Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, Facultad de Ciencia Económicas, UNLP.

Sin embargo, no quiero dejar de mencionar que, a pesar de que esta situación afectó a la totalidad de los ingresantes, las dificultades académicas son más complejas para las/os entrevistadas/os que provienen de escuelas de gestión estatal que atienden a sectores populares que los que egresaron de escuelas de gestión privada que atienden a sectores altos y medios altos. Para estos últimos la adaptación se dio con relativa facilidad y el ingreso al nivel superior no significó un gran desafío en cuanto a contenido y herramientas requeridas.^[40] Esto no es nada nuevo ni únicamente producto de la pandemia. Sin embargo, las ya existentes desigualdades educativas y los altos niveles de segregación (Krüger 2019, 2020) sumados a las desigualdades de acceso a la tecnología y conectividad conjugaron con las desiguales configuraciones que se conformaron en respuesta de la pandemia y el confinamiento en las escuelas secundaria.^[41] De esta manera, las diferencias entre las dificultades que se le presentan a los estudiantes a la hora de realizar el salto de un nivel a otro también se volvieron más profundas.

Concluyendo, tal como desarrolla Ezcurra (2011), la implementación de innovaciones periféricas o de *primera generación* tiene un *impacto limitado*: estas no involucran la enseñanza en las aulas y las experiencias cotidianas y protegen el *statu quo* institucional. Se trata de «programas paliativos» que no pusieron en cuestión las prácticas fuertemente arraigadas en la cultura académica ni los factores estructurales que sostienen su reproducción (Socolovsky 2020). Los dispositivos institucionales desarrollados en este capítulo no involucran a la institución como un todo, ni comprometen a los docentes o ubican a la enseñanza en el centro de las iniciativas. Este impacto limitado es visible en las problemáticas que surgen en las entrevistas: los cuantiosos esfuerzos que han

[40] Esta cuestión es desarrollada en profundidad en el capítulo de Di Piero y Massigoge.

[41] Esta cuestión es tratada en el capítulo de Marano y Causa, a partir de las entrevistas realizadas a las y los docentes y las autoridades de las escuelas surgen los siguientes hallazgos. Por un lado, en las escuelas de gestión privada resalta la preeminencia del énfasis en los contenidos curriculares, las prácticas para enseñarlos y las actividades desplegadas para que las y los estudiantes los aprendan. En el caso de las escuelas secundarias de gestión estatal, las voces de los actores institucionales con los que se trabajó hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, de procurar la desconexión con la institución escolar y de contener social y afectivamente a las y los estudiantes en un contexto de crisis sociosanitaria.

llevado a cabo las instituciones en pos de generar dispositivos que apoyen y acompañen las trayectorias las y los estudiantes en sus trayectorias no han logrado contrarrestar la incidencia de la pandemia y las desigualdades educativas en la transición interniveles. Para los estudiantes los principales conflictos y problemáticas se sitúan en las clases y las evaluaciones, es decir, en las «experiencias académicas cotidianas» Ezcurra (2011), y estas innovaciones dejan de lado este elemento.

Entendiendo que las competencias académicas generadas en la escuela secundaria y el nivel socioeconómico de los estudiantes no son los únicos generadores de obstáculos, es necesario preguntarnos de qué manera la enseñanza universitaria y del nivel superior no universitario y sus dispositivos institucionales generan dificultades en la articulación entre el nivel medio y la educación superior y como la posibilitan y facilitan (Pogré *et al.* 2018). Partiendo desde las experiencias de los propios estudiantes, es posible pensar que para habilitar una verdadera democratización del nivel y hacer frente al carácter elitista de este, la cuestión de la articulación entre los niveles debe abordarse mediante dispositivos que involucren lo que sucede dentro del aula, indagando cómo cada institución condiciona esta realidad.

3.5 Reflexiones finales

La problemática sobre la transición entre la educación secundaria y superior ha sido objeto de debate académico, en esta ocasión nos preguntamos sobre la capacidad de las instituciones del nivel superior para actuar sobre esta articulación en la pandemia. En el capítulo fueron analizados los diversos dispositivos institucionales de acceso y permanencia que surgieron en las entrevistas realizadas. En cuanto a los dispositivos de acceso, las modalidades, la organización, la obligatoriedad, la función y la intensidad de los cursos de ingresos variaba dependiendo de la institución y la disciplina, mientras que en los institutos superiores no universitarios no se relevó la existencia de dispositivos de acceso institucionalizado.

Por otro lado, haciendo referencia a los dispositivos pedagógicos-curriculares se puede decir que se trata de iniciativas orientadas únicamente a los estudiantes y que no involucran la enseñanza en el aula ni al resto de actores institucionales. Además, también se encuentran modalidades diferenciadas: en algunas institucio-

nes, específicamente en las universidades privadas, la oferta de talleres y tutorías es personalizada, frecuente, variada y dictada por profesionales y docentes, propuestas *on demand*; en otras –algunas universidades públicas– estos consisten en talleres y tutorías ofrecidas por estudiantes avanzados de manera grupal y enfocadas en contenidos curriculares y de ambientación institucional y académica; mientras que en los institutos superiores y algunas universidades nacionales la oferta de dispositivos de acompañamiento pedagógico-curriculares no fue mencionada.

Por otro lado, no se ha relevado en las entrevistas el aprovechamiento de otro tipo de dispositivos más allá de los de ingreso y en algunos casos los pedagógico-curriculares y, además, ha denotado un desaliento a la participación de actividades de articulación interniveles en el periodo pandémico.

Por último, se desarrolló la problemática característica de las transiciones interniveles realizadas durante este periodo: el ingreso a un nuevo nivel educativo en presencialidad plena luego de dos años de virtualización forzosa y trabajo híbrido. En las entrevistas surge que el ingreso al nivel superior en el marco de la vuelta a la presencialidad luego del periodo de aislamiento y distanciamiento significó un tránsito difícil de realizar y las y los estudiantes dan cuenta del hecho de tener que «volver a estudiar» como una problemática, haciendo referencia a la flexibilización o la suspensión de las evaluaciones durante los últimos años de la escuela secundaria. Esta es una cuestión que afectó a la totalidad de la muestra, sin embargo, como se trabajó a lo largo de este libro, las dificultades académicas son mucho más complejas para quienes provienen de escuelas de gestión estatal que atienden a sectores populares que para quienes egresaron de escuelas de gestión privada de *élite* a las que acuden sectores altos y medios altos.

A modo de conclusión, partiendo de las experiencias de los estudiantes, es necesario reflexionar sobre el real impacto de los dispositivos institucionales de acceso y permanencia existentes en pos en una verdadera democratización del nivel, permitiendo poner en cuestión el carácter elitista de este e indagando cómo cada institución condiciona la transición interniveles. Y para esto se debe hacer foco en los relatos estudiantiles sobre estos dispositivos. Considerando que para los estudiantes las experiencias en el aula y en las evaluaciones es donde se sitúan los principales obstáculos y

se cristalizan los éxitos y los fracasos de sus trayectorias, es preciso privilegiar estrategias que involucren estas experiencias.

Referencias

BERTELLA, MARÍA ADELA *et al.*

- 2017 *El asesoramiento académico personalizado en la universidad*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en página 84.

BRACCHI, CLAUDIA

- 2003 *Los «recién llegados» y el intento por convertirse en «herederos». Un estudio socioeducativo sobre los estudiantes*, Tesis de Maestría, FLACSO, referencia citada en página 88.

BRISCIOLI, BARBARA

- 2017 «Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”», en, vol. 17, n.º 3, recuperado de <<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>>, referencia citada en página 68.

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 68.
- 2014 «Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes», en *Revista Política Universitaria*, vol. 1, n.º 1, referencia citada en página 91.

CRISTECHE, MAURO

- 2014 «Crítica de la enseñanza del derecho. El caso del curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP», en *La formación de abogados y abogadas: nuevas configuraciones*, coord. por Manuela Graciela González y María Gabriela Marano, Buenos Aires: Imás, referencia citada en página 80.

DI PIERO, EMILIA y JESSICA MIÑO CHIAPPINO

- 2020 «Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, n.º 54, referencia citada en página 71.

ENRICO, ROSANA CARINA

- 2022 «Ingreso a la educación superior en tiempos de pandemia. El oficio de estudiante universitario», en *Anuario digital de Investigación Educativa*, n.º 5, referencia citada en página 91.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2007 *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, San Pablo: Universidad de San Pablo, referencia citada en página 73.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2011 *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en páginas 73, 74, 82, 86, 92, 93.

GARCÍA, PABLO DANIEL

- 2023 «Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina», en *Praxis educativa*, vol. 27, n.º 3, referencia citada en páginas 74, 75, 79, 81.

GARCÍA DE FANELLI, ANA MARÍA

- 2014 «Inclusión social en la Educación superior argentina. Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación», en *Páginas de Educación*, vol. 7, n.º 2, referencia citada en página 73.

GONZÁLEZ VELASCO, CAROLINA y MÓNICA GARBARINI

- 2019 «Los inicios desde la experiencia de la Universidad Nacional Arturo Jauretche», en *Por una pedagogía de «los inicios». Más allá del ingreso a la vía universitari*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 72.

KRÜGER, NATALIA

- 2019 «La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, n.º 8, recuperado de <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112430>>, referencia citada en página 92.
- 2020 «Efectos compañeros en contextos escolares altamente segregados», en *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 18, n.º 4, recuperado de <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>>, referencia citada en página 92.

LASTRA, KARINA e IVANA MIHAL

- 2016 «Políticas de bienestar en el ingreso y en el primer año. La búsqueda de equidad en las universidades del Conurbano bonaerense», en *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página 88.

LENZ, SYLVIA

- 2017 «Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia», en *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, ed. por Damia Del Valle; Federico Montero y Sebastian Mauro, Buenos Aires: CLACSO, recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>>, referencia citada en páginas 73-75, 79, 82.

MANCOVSKY, VIVIANA y STELLA MARIS MÁS ROCHA

- 2019 «Los inicios a la vida universitaria: un encuentro posible de intereses comunes», en *Por una pedagogía de «los inicios». Más allá del ingreso a la vía universitaria*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 72.

MENDONÇA, MARIANA

- 2019 «Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork», en *Debate Universitario*, vol. 7, n.º 14, referencia citada en página 73.

PERELMAN, MARIANO

- 2021 «La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana», en *Caderno CRH*, n.º 34, referencia citada en página 91.

PIERELLA, MARÍA PAULA

- 2011 «El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario», en *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 3, n.º 3, referencia citada en página 86.
- 2016 «Los exámenes en el primer año de la universidad, ¿instancias de formación o mecanismos de selectividad social?», en *Trayectorias Universitarias*, vol. 2, n.º 2, recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>>, referencia citada en página 90.

PIERELLA, MARÍA PAULA; NADIA SOLEDAD PERALTA y MARÍA ISABEL POZZO

- 2020 «El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. XI, n.º 31, referencia citada en página 74.

POGRÉ, PAULA ALEJANDRA *et al.*

- 2018 «Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior», en *Los inicios de la vida universitaria*, Buenos Aires: Teseo, recuperado de <<https://www.teseopress.com/iniciosvidauniversitaria>>, referencia citada en páginas 68, 73, 93.

SALAS, MARÍA EUGENIA; MARÍA EMILIA DI PIERO; AUGUSTO GRAIEB y MYRIAM MIHDI

- 2022 «Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa», en *Trayectorias universitarias*, vol. 8, n.º 15, referencia citada en página 83.

SCALCINI, CAROLINA Y BARBARA TORTI

- 2022 «Políticas de captación de matrícula y modalidades de ingreso en contexto: experiencias de la UNLP durante la pandemia», en *XI Jornadas de Sociología de la UNLP: Sociologías de las emergencias en un mundo incierto*, recuperado de <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas/actas/ponencia-220714170843738267>>, referencia citada en página 76.

SEOANE, VIVIANA

- 2006 «Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior», en *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*, referencia citada en página 77.

SOCOLOVSKY, YAMILE

- 2020 «La necesaria radicalización democrática de la agenda universitaria», en *Pensamiento Universitario*, n.º 19, referencia citada en página 92.

SUASNÁBAR, CLAUDIO Y LAURA ROVELLI

- 2016 «Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina», en *Pro-Posições*, vol. 27, n.º 3, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf>, referencia citada en página 73.

TUÑÓN, IANINA; VALENTINA PASSONE Y NAZARENA BAUSO

- 2021 «Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación», en *Voces de la educación*, recuperado de <<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13946>>, referencia citada en página 72.

Parte 3

Foco en Subjetividades

CAPÍTULO 4

Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades

EMILIA DI PIERO, SANTIAGO GARRIGA OLMO Y ANA LAURA MARCHEL

4.1 Introducción

La masificación del nivel secundario y su obligatoriedad desde el año 2006 en Argentina han dado impulso a indagaciones sobre la continuidad de estudios en el nivel superior por parte de sectores sociales a los que anteriormente ese horizonte de expectativas le era ajeno. Como señalara Viñao Frago (2002, págs. 36-37), así como la generalización de la educación básica fue la gran transformación operada durante el siglo XIX y principios del XX, el gran cambio de la segunda mitad del siglo XX fue «la generalización del acceso a la enseñanza secundaria (...): la clave de esta segunda gran transformación ha sido el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos». En ese contexto de ampliación, este trabajo se propone analizar la articulación entre los niveles secundario y superior mediante una investigación comparativa en distintos establecimientos secundarios de la provincia de Buenos Aires durante la pandemia, poniendo el foco en tres cuestiones. Por un lado, en la comparación de las expectativas de estudiantes del último año de escuelas secundarias de diferente sector de gestión y que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales respecto de la continuidad de estudios en el nivel superior. Por otro, en la

incidencia de la pandemia en el proceso de decisión sobre dicha continuidad. En tercer término, en las estrategias institucionales que llevan adelante las escuelas secundarias para fomentarla, vistas desde la perspectiva estudiantil.

Partimos de un enfoque multidimensional y relacional de las desigualdades (Reygadas 2004; Saraví 2015) desde el cual buscamos comprender cómo la clase social, el género y el territorio gravitan sobre la problemática de la articulación interniveles. Las preguntas que nos orientaron fueron: ¿qué diferencias existen entre las expectativas estudiantiles respecto de la continuidad de estudios superiores en relación con el sector social de pertenencia, el género, el territorio y la institución educativa por la que transitan? ¿Cómo se reconfiguran dichas expectativas en el marco de la pandemia? ¿Cómo se configuran las estrategias de articulación internivel que llevan adelante las escuelas secundarias desde la perspectiva de los/as estudiantes?

4.2 Contextualización de la investigación y decisiones metodológicas

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto «anonimizado».^[1] En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil.^[2] A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 15 entre ellos/as en el año 2022. Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación

[1] El proyecto se tituló «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en pandemia», fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales.

[2] Los nombres de los estudiantes son ficticios en pos de respetar el acuerdo de confidencialidad.

a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro (UNCPBA).^[3] Sin embargo, en el presente artículo nos concentramos únicamente en los hallazgos emergentes de las entrevistas a estudiantes en 2021.

Como mencionamos, abordamos cuatro establecimientos de enseñanza secundaria ubicados en dos ciudades bonaerenses, La Plata y Tandil, a los fines de analizar un mismo proceso en localidades con características diferentes y con universidades que responden a distintas oleadas de ampliación de ese nivel educativo.

En el caso de La Plata, se trata de una ciudad con perfil administrativo y universitario que es, a su vez, la capital de la provincia de Buenos Aires y se ubica a 60 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (la Capital Federal del país). Cuenta con una de las universidades más antiguas de Argentina, como es la UNLP, creada a principios del siglo XX. Con respecto a Tandil, es una ciudad con perfil agropecuario y turístico que es parte del «interior» de la provincia, ubicada a 430 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se radica una de las sedes de la UNCPBA, fundada en el último cuarto del siglo XX, la cual constituye un importante polo educativo a nivel provincial.

Respecto de las cuatro escuelas abordadas, constituyen establecimientos de diferente sector de gestión (estatal-privado) que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las ciudades. Una de las escuelas de la ciudad de La Plata es de gestión estatal, cuenta con orientación en ciencias sociales, se encuentra en el margen del caso urbano de la ciudad y es pequeña. Muchos/as de sus estudiantes son «del barrio» y cursaron el nivel primario en el mismo establecimiento. La otra escuela de La Plata es de gestión privada, se encuentra en un predio con un espacio verde amplio, no recibe ningún tipo de subvención^[4] y es laica. Cuenta con tres orientaciones (economía y administración, ciencias sociales y cien-

[3] También conocida como UNICEN.

[4] Las escuelas de gestión privada en Argentina conforman un abanico amplio y heterogéneo: algunas de ellas reciben subsidios por parte del Estado o de la Iglesia católica, lo cual redundaría en un abaratamiento de las cuotas que deben abonar las familias, mientras que otras no reciben ningún tipo de subsidio y presentan, por consiguiente, cuotas más elevadas.

cias naturales). A su vez, esta institución de doble jornada ofrece menú elaborado por nutricionistas, tiene alta carga horaria de inglés, su cuota es de las más elevadas entre las escuelas secundarias de la ciudad. Por lo antedicho, podemos indicar que se trata de una escuela de elite. En relación con las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad, es pequeña y atiende a un sector de la clase media baja. El otro establecimiento es de gestión privada, tiene orientación en comunicación y en ciencias naturales, es laico y con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional. Al igual que en el caso anterior, también consideramos que se trata de un establecimiento de elite en tanto cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad.

De este modo, estas instituciones presentan características socioeducativas heterogéneas entre sí pero fuertemente homogéneas con respecto a la composición interna de su matrícula. Siguiendo la conceptualización de Saraví en torno a la escuela acotada y la escuela total, en el primer caso se trata de experiencias en las que «la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado (...) la escuela es una actividad más entre otras» (Saraví 2015, pág. 91). Por el contrario, la escuela total implica una «experiencia totalizadora estructurada en torno a la escuela» (Saraví 2015, pág. 85). Consiste en una actividad central de la vida de los/las jóvenes pero que, al mismo tiempo, dada su fuerte homogeneidad social se convierte para muchos/as estudiantes «en una atmósfera agobiante e incluso asfixiante» (Saraví 2015, pág. 100). En nuestra investigación, se trata de establecimientos que se aproximan a la caracterización como escuelas totales a las que asisten estudiantes de los sectores más altos, en el caso de las escuelas privadas, y escuelas acotadas a las que asisten estudiantes de sectores populares y provenientes de hogares con bajo clima educativo,^[5] en el caso de las estatales. Estas dos conceptualizaciones son «dos tipos ideales que representan los extremos de la fragmentación escolar y que reflejan nítidamente los contrastes y consecuencias de dicha fragmentación» (Saraví 2015, pág. 61). Las desigualdades entre las escuelas son resultado no

[5] Se entiende por clima educativo del hogar, según la definición de la UNESCO, el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años y más. Disponible en: <https://siteal.iiiep.unesco.org/ayuda/indicadores/descripcion>. Consultado el 29/12/2022.

solamente de las características de los/las estudiantes que asisten, sino también de las actividades que allí se realizan.

A continuación presentaremos el enfoque teórico y antecedentes de la investigación y seguidamente nos detendremos en los principales hallazgos.

4.3 Enfoque teórico y antecedentes: la pandemia y la profundización de las desigualdades en los niveles secundario y superior

Este trabajo se inscribe en la confluencia de tres líneas de estudio en el campo de la educación en Argentina: la tradición que aborda los procesos de desigualdad en el nivel secundario, los estudios sobre las transiciones y la educación superior y una línea más reciente que se ha ocupado de indagar la situación de la educación durante la pandemia.

Con respecto a la primera línea, el tratamiento de la desigualdad educativa es un tema recurrente en la investigación nacional. En los años ochenta se realizó en Argentina una serie de investigaciones empíricas que avanzaron en el análisis de las prácticas institucionales que caracterizaron al sistema como segmentado. Dichos estudios mostraron la constitución de circuitos diferenciados tanto en el interior del subsistema estatal como privado, y la correspondencia de tales circuitos con el origen social de los/las estudiantes. La desigualdad resultaba del acceso diferenciado a los saberes socialmente relevantes, en tanto existían circuitos que impedían a los sectores más bajos de la población incorporarse a aquellos en los cuales se distribuían dichos saberes. Desde esta perspectiva, la desigualdad es el resultado de un problema de acceso, no al sistema, sino a los saberes que en él circulan (Braslavsky 1985).

Desde aquellos planteos, la preocupación por la problemática de la desigualdad educativa ha continuado presente en las investigaciones en este campo. Al respecto, los trabajos de Tiramonti (2004, 2009) aportan el concepto de fragmentación educativa, que permite profundizar la noción de segmentación elaborada por Braslavsky y pone el foco en las diferencias socioculturales. Tras las reformas estructurales de carácter neoliberal de los años noventa (Basualdo 2003; Svampa 2005), la noción de fragmentación alude a mundos socioculturalmente distantes e incomparables (Tiramonti

2004). Kessler apunta que los establecimientos educativos habilitan experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los/as estudiantes que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes (Kessler 2002, pág. 21).

Asimismo, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26.206 del año 2006 se corona en Argentina un proceso de expansión de la educación secundaria que la antecedió, proceso que es también parte de una dinámica regional: Brasil pasó de una tasa neta de escolarización secundaria superior de 73.18 en 2007 a 81.72 en 2016; Chile de 86.66 en 2007 a 88.65 en 2016; México de 63.26 en 2003 a 81.15 en 2016 y finalmente, Uruguay de 67.65 en 2007 a 88.21 en 2016. La tendencia refleja que estos países y Argentina superan el piso del 80 % (Molina Derteano 2021, pág. 41). En el caso argentino, la educación secundaria tiene un ciclo básico que comprende 1º, 2º, 3º año y un ciclo superior que incluye 4º, 5º y 6º y, a su vez, este último ciclo se divide en modalidades y orientaciones. Es en el ciclo orientado en donde, más allá de la ampliación, se evidencian los mayores inconvenientes vinculados con la terminalidad del nivel. A su vez, acompañando esta expansión, las indagaciones sobre este nivel educativo han proliferado en los últimos años (Jacinto *et al.* 2013; Jacinto 2016; Miranda y Corica 2014; Miranda y Otero 2005; Terigi 2009; Terigi *et al.* 2009). Asimismo, es central el trabajo de Dallaglio *et al.* (2021) en el cual se enfocan en la definición sobre los estudios superiores por parte de estudiantes secundarios en el año previo a la pandemia y en 2020. Del mismo modo, en el presente trabajo estudiamos comparativamente las expectativas en articulación con las condiciones institucionales y estructurales en contexto de DISPO.

Respecto de las expectativas, tal como afirman Bendit y Miranda (2013, pág. 107), «durante el último año de la educación secundaria, las expectativas a futuro se funden en un conjunto de procesos en donde se conjugan estructuras de opciones y deseos personales. La ansiedad por el egreso se mezcla con la incertidumbre sobre las actividades que podrían encararse en el marco de un nuevo estilo de vida de menor regulación estatal y familiar». En este sentido, como señalan Dávila León y Ghiardo Soto (2005), «las aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los “mundos de vida” que configuran esas condiciones; se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de lo que le pasó al amigo, lo que

llegó a ser el conocido, lo que tuvo que hacer el familiar para “ser lo que es” o “tener lo que tiene”» (Dávila León y Ghiardo Soto 2005, págs. 117-118). Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esos sueños, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa. También Ramírez García (2013) señala que varios autores distinguen aspiraciones y expectativas, considerando que las primeras «superan a las segundas, expresan deseos, constituyen la “esperanza subjetiva”» (Bourdieu y Passeron 2009, págs. 43-44) que mueve a los jóvenes. Tienen su origen en el *habitus* y en los condicionamientos idiosincrásicos producidos en la interacción en contextos socioculturales diferentes (Levinson 2002). Las expectativas, por su parte, implican un balance del «horizonte significativo de oportunidad» (Schütz 2003), de aquello que los estudiantes perfilan como posible tomando en cuenta las opciones y constreñimientos que vislumbran en la elección de un camino (Schütz 2003, pág. 49). En esta línea, Corica señala que la esperanza de continuar con los estudios luego del nivel secundario existe en los/las jóvenes de todos los sectores sociales, sin embargo, las proyecciones son diferentes según el sector social de la escuela. Con matices respecto del futuro laboral, los/las jóvenes de sectores altos y medios se proyectan finalizando los estudios universitarios, mientras que los/las jóvenes de clase baja «con mayor frecuencia no se imaginan estudiando o ponen más en duda la posibilidad de terminar estudios superiores» (Corica 2012, pág. 212).

Con respecto a la línea de estudios acerca de la universidad y el nivel superior en América Latina, durante la ola de gobiernos progresistas «se incrementó la proporción de trabajadores con educación secundaria, pero también superior» (Benza y Kessler 2021, pág. 61). El período posneoliberal se caracterizó por los incrementos presupuestarios, el aumento de la matrícula y la graduación, tanto en términos relativos (Rama 2009) como absolutos (Benza y Kessler 2021), lo que llevó a una «deselitización» de las instituciones universitarias (Rama 2009) en el sentido de un cambio en el perfil de estudiante universitario. Esto ocurrió, principalmente, como resultado de la obligatoriedad y mayor cobertura del nivel secundario, el aumento y diversificación de la oferta educativa de los estudios superiores y la mayor demanda de títulos educativos por parte de la población (Benza y Kessler 2021; Parra Sandoval 2021; Rama 2009). Siguiendo el esquema propuesto por Rama (2009), actualmente América Latina presenta indicadores de matriculación

de acceso universal a los estudios superiores: una cobertura entre 50 % y 85 %. En términos del estudio clásico de Trow (2005), en su esquema de clasificación de las universidades en relación con la proporción de la población que accede, se trata de un nivel que se ha universalizado.

En el caso de las universidades argentinas existe un componente de «tradición plebeya» asociado a expectativas igualitarias y al ascenso social a través de los estudios (Carli 2012). En ese sentido, la investigación ubica a la universidad argentina dentro de las universidades «amplias» en las cuales la modalidad de acceso mayoritaria es el ingreso directo sin cupo ni examen eliminatorio. Se trata de un espacio educativo en el que prima una noción de justicia ligada a la igualdad de oportunidades (Dubet 2021): se plantea un sistema abierto habilitando el juego de la meritocracia como si todos tuvieran iguales puntos de partida al iniciarlo, lo cual conduce a la problemática de la «puerta giratoria» (Tinto 2005), es decir que a pesar de que los/as jóvenes tienen un alto nivel de acceso son tempranamente expulsados/a de las instituciones y emergen la retención y el egreso como cuestiones a atender (García de Fanelli 2014).

Asimismo, durante el período 2004-2015, el territorio del Área Metropolitana de Buenos Aires fue escenario de la ampliación institucional con la creación por ley de ocho universidades nacionales. Estos cambios en la política educativa apuntaron a la reversión de la tendencia de jóvenes del sector bajo a continuar sus estudios en el nivel terciario (García de Fanelli y Jacinto 2010). En línea con este objetivo, desde el año 2014 la beca PROGRESAR busca acompañar a todos/as los/las estudiantes en todos los niveles de formación de su trayectoria académica a través de un incentivo económico con el objetivo de permitir la finalización de estudios primarios y secundarios y acompañar el inicio de los estudios superiores y la formación profesional. En ese marco, en las últimas dos décadas se han desarrollado numerosas investigaciones que ya conforman un subcampo de estudios sobre problemática del ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios en Argentina (Araujo 2017; Bracchi y Marano 2010; Carli 2012; Dallaglio 2018; Ezcurra 2011; García de Fanelli 2014; Gluz 2011; Gorostiaga y Cambours de Donini 2016; Marano sin fecha; Marano *et al.* 2017; Pierella 2019; Santos Sharpe 2021; Tedesco 1981; Tedesco *et al.* 2014).

Al analizar los cambios en la composición social de la matrícula de educación superior con especial énfasis en la caracterización socioeconómica de la población estudiantil, Suasnábar y Rovelli (2016) señalan que en 2004 un 10.76 % de los casos analizados de jóvenes pertenecientes al primer quintil se encuentra cursando alguna carrera de educación superior mientras la representación de estos sectores se incrementa, alcanzando un 13.11 % de asistencia en 2008 y un 15.62 % en 2012, lo que sin duda representa un avance en términos de oportunidades de acceso para los grupos de menores ingresos del país. Sin embargo, el trabajo muestra que el acceso a la educación superior se encuentra diferenciado según el nivel de ingresos de las familias de los estudiantes y el tipo de educación superior, universitaria o no universitaria (terciaria) a la que acceden. Es decir que los desiguales puntos de partida gravitan tanto en el tipo de estudios superiores que se elige como en la probabilidad de graduarse. Finalmente, concluyen que se configuran dinámicas de expansión y selectividad que se relacionan fuertemente con las lógicas de ampliación de la matrícula en el nivel secundario y con la configuración de circuitos de educación diferenciados según los ingresos. Estudios más recientes muestran la misma tendencia. Para 2017, en Argentina, el porcentaje de la población de 25 a 34 años con educación superior completa varía significativamente según quintiles de ingreso familiares: representa el 3.7 % en el quintil I y 45.4 % en el quintil V (García De Fanelli y Adrogué 2019).

A su vez, a las dos líneas de investigación mencionadas se suma una tercera, más incipiente, acerca de la experiencia educativa durante la pandemia. Es posible periodizar las indagaciones sobre pandemia y educación considerando si se trató de abordajes sobre el ASPO o el DISPO. En términos amplios, Servetto *et al.* (2022) señalan que los estudios abordan las nuevas desigualdades que se produjeron como consecuencia de la pandemia tanto desde variables clásicas, como educación estatal o privada (segmentación del sistema educativo) y entorno socioeconómico o grupo/clase social (desigualdad en recursos y/o capitales de las familias) como en combinación con otras vinculadas a la pandemia: la conectividad y las condiciones de confinamiento que generan oportunidades de aprendizaje desiguales. Jacovkis y Tarabini analizan las respuestas escolares en este contexto y el modo en que las escuelas reproducen expectativas diferenciales según las condiciones sociales de la población: «el riesgo que de aquí se deriva es claro. Llanamente:

a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña; y lo mismo con niños y jóvenes» (Jacovkis y Tarabini 2021, pág. 92).

Por su parte, Puiggrós señala que: «Las escuelas de élite continuaron sus actividades en línea, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención para sus estudiantes. En el otro extremo, los/as estudiantes perdieron comunicación con sus docentes, excepto cuando se pudo continuar el contacto por medios alternativos, como visitas a domicilio, llamadas por teléfono o mensajes de WhatsApp. Un 50 % de los/as estudiantes de todos los niveles educativos se desconectaron de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos/as ya no regrese o no lo haga de inmediato» (Puiggrós 2020, pág. 35). También haciendo referencia a la conformación de circuitos desiguales, Romero *et al.* (2021) han indicado que durante la educación remota en emergencia se consolidaron escuelas whatsapp, por un lado, y escuelas zoom, por otro, dando lugar a una profundización de la segregación educativa.

A continuación presentaremos los hallazgos centrales de nuestra investigación en lo que respecta a las expectativas estudiantiles y sus miradas sobre las estrategias institucionales acerca de la continuidad de los estudios postsecundarios en la pandemia.

4.4 Expectativas reconfiguradas en la pandemia

Como ha corroborado una vasta evidencia empírica, la culminación de los estudios del nivel secundario constituye un punto de inflexión en la vida de los/las jóvenes, ya que termina una etapa fuertemente institucionalizada por el sistema educativo obligatorio. Al igual que Corica (2012), en nuestra investigación también encontramos, por una parte, que las expectativas estudiantiles sobre la continuidad de estudios superiores son generales, independientemente del sector social y de las características de cada escuela: en ese sentido se trata de expectativas ampliadas y que atraviesan las distintas clases sociales. A su vez, aparecían reconfiguradas por la experiencia de la pandemia: la mayoría de los/as estudiantes mencionan que cambiaron su proyecto para el año siguiente a raíz de este contexto. Dichas reconfiguraciones se produjeron en al menos tres sentidos.

El primero es que se menciona la cuestión vocacional ligada a la opción o reafirmación de la elección de carreras vinculadas a la salud como, por ejemplo, enfermería:

«En realidad yo quiero estudiar Medicina pero me tengo que ir para estudiarlo, entonces por ahora elegí Enfermería y quizá más adelante estudie Medicina. Y siempre me gustó lo del tema de salud y ayudar a las personas, y este año se vio más, encima, con el tema de la pandemia».^[6]

Si bien la estudiante señala que su opción por las carreras vinculadas a la salud era previa, también muestra que esa elección se reafirmó a partir de que la salud se ubicó como tema central de la agenda pública.

En segundo término, encontramos reconfiguraciones vinculadas a un sentimiento de desorientación. Durante el siglo XXI se han desarrollado numerosas políticas vinculadas a fomentar la articulación entre el nivel secundario y el superior, algunas de ellas se han orientado hacia estrategias de publicidad de las carreras en muestras, exposiciones o visitas guiadas a las facultades en las que se ofrecen (Scalcini y Barbara Torti 2022). En ese marco, varios/as estudiantes sienten que, a causa de que o bien no pudieron participar en muestras de carreras de nivel superior o bien no quisieron participar de la modalidad virtual, ni tampoco pudieron entablar un vínculo con sus docentes que les permitiera tener un contacto más fluido (debido a la modalidad «burbujas»), se perdieron la posibilidad de recibir información para decidir sobre sus estudios el año siguiente:

«Eso sí es verdad que cambió, a mí me hubiese gustado ir a conocer la facultad y que te mostraban las carreras nuevas que había, porque siempre hablan de carreras que surgen y no conocí ninguna. (...) Tenía la oportunidad pero no lo tomé virtualmente porque me parecía, me pasaba que con lo virtual me desconcentraba y me pasaba el hecho que tengo que estar en mi casa una hora para conectarme a un zoom, me volvía deprimente. Entonces preferí que no».^[7]

«Sí, porque como que me desorientó, yo ahora no sé para dónde ir. Si antes venía pensando, qué sé yo, antes de la cuarentena, venir acá en 6to, terminarlo tranquilamente y darme un tiempo para pensar qué estudiar, ahora no, porque

[6] Julieta, mujer, escuela estatal, Tandil.

[7] Manuela, mujer, escuela privada, La Plata.

tengo pensado rendir las materias de antes, hacer todo lo de este año y como que ya no sé qué hacer».^[8]

De ese modo, la sensación de desorientación es transversal e independiente del tipo de gestión de las escuelas, si bien en el caso de la escuela privada se muestra un conocimiento sobre qué es lo que, debido a la virtualización, se perdió y en el caso de la estatal una inespecificidad mayor. En consonancia con Núñez *et al.* (2022, pág. 115), observamos que la experiencia de la educación remota incide en la toma de decisiones y la imposibilidad de «estar ahí» genera oportunidades disímiles.

Por último, en los casos de las escuelas privadas de elite, tanto en Tandil como en La Plata, se menciona un tipo específico de reconfiguración en relación con la limitación de experiencias posescolares internacionales (educativas o laborales) que se pretendían realizar y se vieron impedidas por la pandemia. Como se muestra a continuación, cuentan con información precisa referida a programas y convenios internacionales:

«Yo me iba a ir de Working Holiday a Nueva Zelanda o Australia, no sabía muy bien, y esto... siguen cerradas las inscripciones. Cuando las suspendieron el año pasado yo dije bueno, el año que viene ya para 2022 imagino que me van a tomar. No, y siguen cerradas las inscripciones y bueno».^[9]

«Pero esto de la pandemia sí cambió el tema del posgrado y del convenio, que por ahí por pandemia no sé si se va a poder hacer, vamos a ver cuando esté en 2do o 3ro que ahí arranca más o menos esos intercambios».^[10]

Es decir que la pandemia tiñe de incertidumbre la experiencia educativa del conjunto de estudiantes, independientemente del nivel social y del sector de gestión de las escuelas. Sin embargo, el grado de incertidumbre es desigual: en algunos casos implica el desconocimiento completo de la oferta de nivel superior, mientras que en otros aquello que se dificulta es la posibilidad de realizar estancias internacionales o proyectar la realización de posgrados en el exterior.

[8] Bibiana, mujer, escuela pública, La Plata.

[9] Samuel, varón, escuela privada, Tandil.

[10] Silvina, mujer, escuela privada, La Plata.

4.5 Expectativas desiguales: del «todavía estoy averiguando» al «Ya me inscribí. Voy a ser licenciada en historia»

Por otro lado, si bien los/as estudiantes de las escuelas acotadas señalan que seguirán estudiando una vez egresados/as del nivel secundario, observamos que se trata de una decisión en la que se conjugan incertidumbres de distinto tipo; no definieron en dónde estudiar y, en algunos casos, a pocos meses de terminar la secundaria, todavía se encuentran averiguando y evaluando opciones:

Entrevistadora: ¿qué tenés pensado hacer cuando egreses?

«para maestra maternal quiero seguir estudiando».

Entrevistadora: ¿ya tenés pensado y decidido dónde estudiar?

«no, todavía estoy averiguando».

Entrevistadora: ¿qué es lo que vas averiguando?

«cuándo son las preinscripciones, en qué lugares se hacen».

Entrevistadora: ¿te gustaría hacer la carrera en La Plata o en otro lado?

«sí, si hay oportunidad de hacerlo acá lo hago y, si no hay oportunidad de seguir acá, iré a donde tenga la oportunidad».

Entrevistadora: o sea vos priorizas la carrera para irte a donde haga falta.

«claro».

Entrevistadora: ¿estuviste viendo en diferentes institutos y universidades?

«me dijeron que se hace en un terciario, no en una universidad, que no se puede estudiar en universidad».

Entrevistadora: bien, pero digamos que tenés bien en claro el qué, no sabes bien donde todavía...

«no, todavía no sé dónde».^[11]

Entre este grupo, la posibilidad de continuar estudiando aparece cerca del final de sus trayectorias en el nivel secundario, con menos información al respecto y un cúmulo de incertidumbres acerca de qué estudiar y dónde. Cuentan con menos conocimiento respecto del abanico de oportunidades que brinda el sistema en la educación superior gratuita, pública y disponible en la misma ciudad en la que viven. Muchas veces, estos/as estudiantes permanecen en una dinámica del «eterno averiguar», en la que no se

[11] Paula, mujer, escuela estatal, La Plata.

ubican completamente por fuera de la posibilidad de estudiar, pero tampoco avanzan en concretar esas expectativas.

En otro caso, una estudiante señala que quiere estudiar, pero no tiene mayores precisiones y manifiesta no contar con suficiente información:

«Yo quería entrar a enfermería, pero estoy viendo ahora, estoy incursionando porque no entiendo mucho esto de las facultades y todo eso. Y me interesaba entrar al ejército o suboficial que ahí puedo estudiar, una parte de enfermería puedo hacer o algo así. Pero nada, sinceramente no hay motivación más que ahí pagan bien y que eso y después estudiar enfermería. Eso sí lo voy a hacer sí o sí, estudiar enfermería o medicina me gustaría ser ginecóloga, especializarme en eso».^[12]

La indefinición es amplia: se barajan carreras universitarias vinculadas a la salud y la Escuela de Cadetes del Ejército.

En un tercer caso, un estudiante de Tandil señala que estudiará una capacitación en formación agraria durante un año en un instituto pero no precisa que vaya a culminarla dado que su interés es el trabajo rural:

«Estudiar la capacitación de un año en el instituto Arana de Tandil sobre formación agraria: voy a ir ahí, que en un año nada más se hace. Es cada quince días, se queda de interno, a dormir quince días y vas así (...) lo voy a tratar de terminar, ahí y después voy a seguir con el laburo de mi viejo, que ya viene de familia eso, que trabajamos en el campo como contratistas rurales con las cosechadoras».^[13]

En contraste, para los/as estudiantes de las escuelas totales la opción de estudiar en la universidad no compite con ninguna otra. De forma complementaria, la elección de una carrera es resultado de una suma de información abundante que les permitió elegir y conocer diferentes opciones con antelación antes de tomar una decisión, incluso en el contexto de pandemia. Esto resulta un aspecto fundamental en las trayectorias y las expectativas en torno al futuro. Una estudiante de la escuela privada de Tandil contaba en ese sentido:

«Investigué mucho, me la pasé... me encanta tipo investigar y armar las cosas, y organizarlas, me metía en cada página de la universidad, me anoté en tres

[12] Rocío, mujer, escuela estatal, La Plata.

[13] Silvio, varón, escuela estatal, Tandil.

mil charlas con profesores, con los directivos de las carreras. O solo de la universidad que te hacían un recorrido virtual porque teniendo la compu, siendo pandemia y no pudiendo viajar, y no pudiendo ir a las universidades... todo virtual era, entonces básicamente me anote en todo, aproveché todo, hablé con mis primos, yo tengo un montón de primos más grandes allá en Buenos Aires. Entonces también hablaba con ellos o me comunicaban con amigos, entonces como que me fui armando como el árbol para poder ver... gente de cada universidad, ir hablando y qué opinaban al respecto. Entonces como que fui a partir de ahí armándome un poco la idea».^[14]

En este caso, poniendo en juego estrategias individuales, la pandemia se le presenta como una oportunidad y no como un obstáculo: a partir de la virtualización, se anota en «tres mil charlas», «aprovecha todo» e incluso contraste experiencias en universidades diferentes.

«Ya me inscribí. Voy a ser Licenciada en Historia. Hablé con mi amigo que estudia Profesorado en Sociología y él va a inscribirse en la Licenciatura y yo tenía pensado en segundo o tercer año inscribirme en el Profesorado de Historia también, rendir las materias pedagógicas y las complementarias. Revisé su cronograma que es Sociología pero me parece que es similar con Historia».^[15]

En ambos casos ponen en juego estrategias individuales y redes personales: amigos, primos, capitales. Y en el caso de la escuela privada de Tandil:

«Yo elegí ingeniería industrial (...) pensé en la UBA (Universidad de Buenos Aires) pero... me voy a ir a la UADE (Universidad Argentina de la Empresa), al final».

Entrevistadora: ¿ya estás inscripto?

«Sí, ya estoy inscripto, todo. Pagué el derecho de carrera, todo, así que... sí. Bueno, yo vi muchas universidades... Vi la UCA [Universidad Católica Argentina], vi el ITBA, y fui descartando. Cuatro universidades y fui descartando... bueno el ITBA porque es muy pesado, como muy complicado. La UCA no me gustó como estaba orientada la carrera, quería algo más experimental, más teórico. Y en la UCA eso es como un poquito más... complementario. Entonces me quedaba entre la UBA y la UADE. Y la UADE me gustó mucho. Porque no

[14] Myriam, mujer, escuela privada, Tandil.

[15] Mujer, Escuela privada, La Plata.

es solo la universidad además... Me gustó mucho más la UADE, las cosas que ofrecía como periféricos, además de la UBA».^[16]

Indagar y conocer las actividades que los/las estudiantes realizaron durante su paso por la escuela secundaria da cuenta de las maneras en que el capital cultural se actualiza y se entrena (Charlot 2008). En este caso, se trata de una escuela en la que los/las estudiantes rinden exámenes finales de todas las materias a fin de año: una experiencia semejante a la evaluación universitaria y una modalidad de trabajo que no se interrumpió en la virtualidad. En las entrevistas, también mencionan la orientación de la escuela y resaltan la formación que reciben, la elección que hicieron de la orientación les permitió, justamente, compatibilizar sus intereses y gustos hacia lo que desean estudiar.

«La verdad que al elegir la orientación sociales estoy superbién orientada, tuvimos profes y tuvimos materias que a mí me resultan superinteresantes y me dieron un montón de herramientas de comprensión de texto, de oratoria, un montón de herramientas para que yo elija derecho también».^[17]

Se trata de experiencias que moldean un *habitus*, en el sentido bourdieano, de maneras de pensar, sentir y actuar, semejante al de un/a estudiante universitario/a. Encontramos que en esta escuela empiezan a construir algunos de los elementos que constituyen el oficio de estudiante universitario/a. Más allá del capital cultural de sus hogares, es la escuela la que conforma una subjetividad y una formación que condice con la formación universitaria.

«Yo estoy acostumbrada a todos los años preparar finales para todas las materias (...) La verdad que es muy exhaustivo, yo me estreso mucho con el cole».^[18]

Asimismo, al indagar a los/las estudiantes que confirmaron el deseo de continuar estudiando encontramos algo que ya fue señalado en otras investigaciones: los/las estudiantes de sectores socioeconómicos bajos «no tematizan como problema el hecho de poseer o no las competencias que se requieren para frecuentar la universidad» (Serra 2017, pág. 55). Un obstáculo, sin dudas,

[16] Tadeo, varón, escuela privada, Tandil.

[17] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

[18] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

que se presenta de la siguiente manera: los/las estudiantes tienen expectativas de continuar estudiando y formándose pero desconocen cuáles son las herramientas necesarias para cumplir con las exigencias de lo que desean estudiar.

Entrevistadora: ¿sentís que la escuela secundaria te preparó para seguir estudiando?

«Sí, aprendí muchas cosas acá y siento que voy a poder».

Entrevistadora: te sentís preparada para encarar el proyecto...

«Sí».

Entrevistadora: ¿para qué otras cosas sentís que te preparó la escuela?

«para salir adelante también porque de todo un poco aprendés».

Entrevistadora: ¿de todo un poco de materias?

«claro, a leer, a sumar, todas esas cosas».^[19]

En este caso, la estudiante considera que herramientas básicas como «leer y sumar» serán aquello que se le exigirá en el nivel superior, es decir que muestra un importante desconocimiento respecto de las exigencias reales que la trayectoria educativa posescolar implicará.

En el caso de las escuelas privadas, la certeza temprana sobre continuar estudios universitarios los/as moviliza (Charlot 2008, pág. 89) en la toma de decisiones presentes pensando en lo más conveniente para afrontar una carrera universitaria o, como dice la entrevistada, para «ir bien completita»:

«creo que aprendí más porque, más que nada no solo por la pandemia, sino por ser los últimos dos años, quise esforzarme como para ir bien completita y aprovechar todo lo que pueda para la Universidad, eso igual es personal, pero traté de aprovechar bastante».^[20]

Por último, más allá de que varios/as estudiantes de sectores populares manifestaron el deseo de continuar estudiando una carrera superior, resulta importante dar cuenta de que muestran menos certezas también sobre otro aspecto: la posibilidad de terminar la carrera. En varias situaciones mencionan que se trata de una

[19] Paola, mujer, escuela estatal, La Plata.

[20] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

experiencia que harían «para probar», es decir, por el valor de la misma, más allá de que consigan efectivamente egresar y contar con el título.

4.6 Expectativas de autonomía: entre el «me quiero ir de acá» y el «salir de la burbuja»

Una cuestión que aparecía en distintos sentidos al referirse a la elección en el nivel superior se relaciona con la autonomía: tanto respecto de distanciarse del lugar de origen, en los casos en que se evaluaba una migración con fines de estudio, como respecto del ámbito escolar de proveniencia, al que se consideraba una «burbuja». En estos casos, la elección no estaba atravesada por la consideración de cuestiones estrictamente educativas sino más bien con expectativas vinculadas con nuevas redes de sociabilidad que el nivel superior podría habilitar.

En el caso de la migración con fines de estudio se pone en juego una cuestión territorial en tanto aparecía sobre todo en las escuelas del interior, de la ciudad de Tandil:

«yo hasta hace poco decidí recién qué iba a hacer el año que viene, estaba en la nada misma. Lo único que tenía bien en claro, pero lo tengo claro desde chiquita, y la pandemia no lo cambió, es que me quiero ir de acá de donde vivo. Tipo^[21] y la pandemia no lo cambió y el año que viene me voy. Me voy a Buenos Aires, tipo... pero como el hecho de qué voy a hacer en un futuro, no sé si la pandemia lo cambió porque no lo sabía. Yo empecé a averiguarlo tipo... Para elegir carrera y qué iba a hacer y demás, curso de orientación vocacional, pero lo empecé en pandemia. Entonces como que no te puedo decir si me cambió o no porque no lo sé».

Entrevistadora: bueno, y contame un poco más sobre qué tenés pensado hacer. Dónde vas a estudiar, qué vas a estudiar...

«me voy a ir a vivir a Buenos Aires, a Tigre me voy a ir a vivir. La universidad... voy a ir a la Universidad Austral, en Pilar. Voy a estudiar Diseño. Me recibo como Licenciada después de cuatro años de carrera».

Entrevistadora: ¿qué diseño?

«solo. Es una carrera nueva, tipo este año recién se recibe la primera promoción. No tiene todavía promoción la carrera. Está solo en cuatro universidades

[21] Expresión que denota «ejemplo», habitualmente utilizada entre las juventudes urbanas en Argentina.

en todo el país... y es diseño solo, tipo abarca de todo un poco. “Diseño sin apellido” le dicen».^[22]

En este caso observamos, tal como indicara Bárbara Torti (2020), la preponderancia de la elección de la ciudad donde radicarse o bien de la opción de «quedarse» por encima de la elección de una universidad en particular, así como también, en el caso de «irse» la resignificación de dicha decisión entendida como una manifestación de la autonomía individual.

Asimismo, en el caso de las escuelas privadas de elite encontramos que las expectativas estaban atravesadas por la intención de «salir de la burbuja» que la escuela significa para ellos/as mismos/as:

«a mí siempre me pasó que yo intenté buscar la manera de salir de la burbuja que era mi colegio, yo siempre fui consciente que mi colegio es bastante irreal y que somos muy pocos los que podemos acceder a esto. Entonces yo siempre busqué hacer cosas o busqué salir de esto, yo siempre tuve claro que más allá de que me haya dado un montón de herramientas, quería irme de acá. Mi primario y secundaria la pasé genial pero siento que llegó la hora de hacerme cargo de otras responsabilidades y de entrar en otro ámbito afuera de este».^[23]

«sí, como todo, por ahí estoy muy acostumbrada a la burbuja de XX [menciona el nombre de la escuela] y es como que no salgo mucho, como te digo, vivo a dos cuadras entonces puedo ir de acá para allá y todo el día como que vivo en la burbuja esta, como que me da miedo eso igual. A la vez quiero conocer gente nueva, todo».^[24]

Estos testimonios remiten a la definición de escuela total de Saraví, según la cual su misma fuerte homogeneidad social las convierte para muchos/as estudiantes «en una atmósfera agobiante e incluso asfixiante» (Saraví 2015, pág. 100). Como señala Giovine (2022, pág. 225), es una apuesta a «salir de la burbuja» y entrar en contacto con la «vida real» que les «da calle».

[22] Myriam, mujer, escuela privada, Tandil.

[23] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

[24] Gabriela, mujer, escuela privada, La Plata.

4.7 Expectativas de ingreso al nivel superior circuitadas ¿terciario o universitario? ¿Privado o estatal?

En el momento del tránsito interniveles encontramos que se forman circuitos vinculados con dos dimensiones: la opción por superior universitario o terciario y la elección de instituciones privadas o universidades estatales. Con respecto a las menciones a las universidades privadas (Universidad Siglo XXI, Universidad Argentina de la Empresa, Universidad Católica de La Plata) aparecen únicamente en las escuelas de elite; lo mismo sucede con la posibilidad de realizar posgrados, las estancias en el exterior o la preocupación por el reconocimiento internacional que tienen los títulos.

«A mí, después de haber terminado con Derecho obviamente que por ahí me gustaría ejercer pero mi idea es seguir estudiando y seguir especificándome en las ramas que me gustan y seguir adquiriendo experiencias laburando y también seguir estudiando».

Entrevistadora: ¿cuándo decís seguir estudiando a qué te referís? ¿Posgrados?

«A hacer posgrados, a hacer alguna maestría o algún doctorado me encantaría».^[25]

Entrevistadora: y pensás por ejemplo qué vas a... digamos, ¿cuánto tiempo te va a llevar estudiarla y si vas a lograr graduarte?

«eh... no lo pensé eso, pero creo que sí. Que me voy a graduar y estudiaré... después quiero estudiar algo más, perfeccionarme en otras cosas».

Entrevistadora: ahá. Como un posgrado, ¿alguna especialización?

«claro».^[26]

Es decir que estos/as estudiantes ponderan la realización de posgrados una vez concluida la trayectoria en el grado. Otra dimensión presente en las escuelas de elite refiere a la posibilidad de realizar experiencias internacionales:

«Sí, tengo un tema con la mitología griega y necesito estar ahí, yo necesito ir. Entonces tenía ganas de hacer un posgrado, la UADE tiene muchos convenios internacionales con otras universidades así que tenía planeado ver qué podíamos hacer con la carrera que iba a elegir (...). Nada, no se puede comparar

[25] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

[26] Lucas, varón, escuela privada, Tandil.

el plan de estudio de la UCALP con el de la UADE, además que el título de la UCALP a nivel internacional no tiene el mismo reconocimiento que el que tiene el de la UADE porque es muy chiquita la institución y todo eso».^[27]

«Siempre quise trabajar y siempre quise trabajar de algo que pueda viajar o moverme, me gusta mucho el hecho de no estar en un lugar. Como que me dé la oportunidad de conocer lugares, conocer gente distinta, poder conocer otros idiomas, culturas. Como que siempre quise abrirme en el mundo. No sé cómo decirlo, pero como que... no sé si me veo en Argentina, siempre soy una persona que digo bueno, quiero un título, que lo quiero acá. Porque tengo muchas más posibilidades de estudiar acá que en otro lugar, pero después quiero ir, viajar, y conocer».^[28]

En ambos casos las expectativas están centradas en las experiencias internacionales, si bien, en el último caso, valora las posibilidades que les brinda la universidad gratuita en Argentina. Asimismo, la valoración de la universidad pública entre los/las estudiantes de escuelas privadas también se encuentra atravesada por la ponderación de cierto prestigio de este tipo de universidades que las coloca en un lugar de jerarquía, vinculada sobre todo a determinadas carreras:

«Creo que a la hora de ejercer mi trabajo tiene mucho más peso una universidad pública que una privada, depende de la carrera también, ojo. Yo personalmente, soy dueño de un hospital y tengo que contratar un médico de la UBA a un médico de la UADE, te contrato al de la UBA, es así».^[29]

Por otro lado, las menciones a nivel superior terciario (no universitario, también conocidos como institutos superiores de formación) aparecen únicamente en las escuelas estatales:

Entrevistadora: es un instituto de formación docente, técnica, ¿qué se da ahí?
«es todo formación sobre campo. Agraria es. Sí, abarca todo sobre el campo y voy a ir ahí que es un año nada más se hace. Es cada quince días, se queda de interno, a dormir quince días y vas así. Y está bueno porque después de ahí capaz que vas a un, en mes, vas en julio y te dicen... estos quince días no los vas a pasar acá en este, te mandan a otro instituto».^[30]

[27] Silvina, mujer, escuela privada, La Plata.

[28] Myriam, mujer, escuela privada, Tandil.

[29] Silvina, Mujer, escuela privada, La Plata.

[30] Silvio, varón, escuela pública, Tandil.

«bueno, yo cuando egrese voy a estudiar profesor de educación física en un instituto de acá de Tandil».^[31]

Este fenómeno se encuentra relacionado con que, como han indicado Suasnábar y Rovelli (2016), existe una mayor representación de los quintiles de menores ingresos en el egreso de la educación superior no universitaria (terciaria) en comparación con los quintiles más altos. En este sentido, estos tramos organizacionales con diferentes tipos de formación (pregrado, grado y posgrado versus carreras y postítulos), funciones establecidas (presentes en los artículos 17 y 28 de la LES), tipos de gobiernos (autonomía y co-gobierno versus dependencia de la estructura central), currículo, tradiciones formativas, entre otras, generan una estratificación institucional y sistémica que refuerzan y reproducen desigualdades de clases provocando una democratización paradójica (Ezcurra 2020). En nuestro trabajo, observamos que se conforman dos tipos de circuitos en el momento de articulación entre nivel secundario y superior: por un lado, nivel secundario privado-nivel superior privado/estatal (universitaria), por otro, nivel secundario estatal-nivel superior estatal (terciario o universitario).

4.8 La acción de las escuelas importa: una mirada comparativa de las estrategias institucionales desde las escuelas secundarias para la articulación internivel

Desde el plano institucional, las expectativas en relación con las trayectorias posibles al egresar del nivel secundario varían sustancialmente entre una escuela y otra en un contexto signado por procesos de segmentación y fragmentación educativa que atraviesan, también, las capacidades institucionales para formular estrategias que favorezcan la continuidad de los estudios. Al momento de problematizar la decisión sobre esta continuidad, los/las estudiantes mencionan actores escolares y extraescolares. Entre los actores extraescolares que los/as acompañan figuran redes de contactos personales, familiares o de amistad:

«en realidad es así, mi abuela es psicóloga y el verano pasado hicimos un par de ejercicios orientativos; ella no me podía hacer la parte psicológica pero sí la parte orientativa por porcentajes y también Derecho era una de las que

[31] Timoteo, varón, escuela pública, Tandil.

me daba más alta. Este año decidí como para dar un cierre y juntar toda esa información y organizarme, hacerlo con una psicóloga especializada en test vocacionales y el lunes que viene termino y me dará los resultados, la charla final y ya me inscribo».

Entrevistadora: ¿estuviste buscando información por tu cuenta?

«el año pasado estando en pandemia me dio mucho la posibilidad de investigar y de estar tranquilo en casa y buscar. Este año se me complicó mucho cuando el test vocacional me pedía buscar información, se me complicaba más por los horarios, porque hago otras cosas afuera del cole y el año pasado tuve la posibilidad de buscar, busqué en las páginas de las universidades, las carreras, las materias, por internet».^[32]

En este caso también la pandemia es vista como una posibilidad de contar con más tiempo y buscar información, tal como señalaba otra estudiante anteriormente citada.

Entre las estrategias institucionales, algunos/as estudiantes valoran la participación en muestras virtuales de carreras, visitas al campus o búsquedas guiadas por Internet:

Liliana: «sí, tuvimos tres salidas. Una por año, de primero a tercero, y este año una profe de literatura nos consiguió una charla por *meet*^[33] y ahí nos explicaron de materias que hay en la universidad... y ahí fue donde yo estaba anotando todo lo de mi carrera. Eso también me sirvió un montón, por más que no haya podido ir hasta allá. Estuvo bueno también porque nos re sirvió».

Entrevistadora: vos, Sofía, ¿lo mismo?

Sofía: «eh sí, yo solamente tuve las visitas al campus porque yo a esa reunión de Meet no llegué y en ese momento yo estaba estudiando... iba a estudiar medicina entonces como que la carrera no estaba acá y eso. Pero sí, ya por fuera de la escuela averigüé en la UNICEN que está en el centro y me dieron un volante para que yo entre a la página. Me manejé mucho por internet para lo de la universidad y eso».

Entrevistadora: bien. ¿Entonces la escuela les facilitó encuentros con la universidad de acá de Tandil y ustedes por su cuenta también buscaron?

Liliana y Sofía: «Sí».

Entrevistadora: bien. O sea, ¿se enteraron que existían estas muestras por la escuela o las conocían desde antes?

[32] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

[33] Se refiere al servicio de videollamada.

Liliana: «sí, yo no sabía que se podía ir ahí a ver el lugar hasta que nos llevó la escuela. Nunca me imaginé. Y ya cuando nos llevaron, ver el lugar, lindo, es como no sé... alienta más a ir a ese lugar».

Sofía: «sí, nos han hecho test vocacional también. Nos hicieron entrar a una página que tenía videos sobre cada carrera y nada, eso te orienta un poco más porque al estar cerrado el campus, todo eso, no sabes para donde salir».^[34]

De ese modo, las estudiantes valoran que esta escuela estatal se apropie de los programas de articulación internivel y les brinde la posibilidad de conocer presencialmente la universidad: la escuela actúa, así, como espacio de producción de expectativas previamente inexistentes y amplía los horizontes de lo imaginable.

Sin embargo, en el caso de la escuela privada destacan que no solo se promueve la continuidad de los estudios superiores a partir de acompañar la elección de la carrera, sino que se fomenta el entrenamiento en las herramientas que se consideran necesarias para transitar ese nivel educativo, vinculadas a «aprender a estudiar»:

«tenemos una materia que no tiene ningún colegio. Como que es justo para hablar de nosotros».

Entrevistadora: ¿cómo se llama la materia?

«tutoría. Como tenemos un tutor, y básicamente ellos nos ayudan, ahora justo estamos viendo el tema de las universidades y demás... como que nos están... como aprender a estudiar. O cómo crear un resumen o cosas así, o por ejemplo nosotros le vamos con un problema y lo planteamos, y lo hablamos, y ellos nos ayudan. Como que es una materia... va sin nota, es una materia que tenemos por semana, específicamente eso. Qué necesitamos».^[35]

De ese modo, vemos cómo en estos casos se da lugar al tipo de elección informada y elaborada al que se refirió Dallaglio *et al.* (2021). En nuestro estudio, la elección es acompañada desde tres ángulos: en el marco de una estrategia institucional, por figuras como el tutor; entre las redes de sociabilidad propias, por figuras como la abuela, un amigo; en los casos de estrategias más autónomas e individuales, por la búsqueda en redes sociales e internet.

Cabe matizar los casos de las distintas instituciones más allá del tipo de gestión: en la escuela estatal de Tandil, a diferencia de la

[34] Liliana y Sofía, mujeres, escuela pública, Tandil.

[35] Myriam, mujer, escuela privada, Tandil.

estatal platense, se menciona la realización de test vocacionales y la concurrencia a un *Meet* de muestras de carreras. Sin embargo, en términos generales encontramos mayor precisión en la opción de carrera, facultad y universidad entre los/as estudiantes de las escuelas privadas de elite en comparación con las estatales de sectores populares: en las primeras se mencionaba la problematización de la decisión ligada a la realización de visitas, tests vocacionales, figura del tutor que acompaña la decisión o presentaciones de estudiantes que ya están en la universidad, mientras que en las segundas los recursos que se ponen a disposición son más débiles y el peso recae en voluntades y búsquedas individuales.

Entendemos que esta dinámica de apropiación institucional desigual de programas y propuestas profundiza procesos de acumulación de ventajas y desventajas vinculadas con la información y capital con que cuenta cada sector social.

4.9 Reflexiones finales

En esta investigación mostramos que las expectativas a futuro en relación con las trayectorias educativas posibles variaron (y fueron reconfiguradas) sustancialmente de una escuela a la otra en un contexto atravesado por la pandemia y signado por procesos de segmentación y fragmentación educativa de largo alcance.

Por un lado, el trabajo mostró que las expectativas sobre la continuidad de los estudios en el nivel superior son generales, es decir que todos/a los/as estudiantes entrevistados/as manifestaron intención de continuar estudiando. Al mismo tiempo, observamos que la mayoría de las expectativas fueron reconfiguradas a partir de la pandemia. Esas reconfiguraciones giraron en torno a tres cuestiones: lo vocacional (se afirmaron o reafirmaron las opciones por carreras vinculadas a la salud); la limitación de experiencias internacionales (aspecto que solo aparece en las escuelas privadas); y la preeminencia de la sensación de incertidumbre y desorientación (debido a que en el marco de la pandemia habían perdido oportunidades mediadas institucionalmente de acceso a información –muestras de carreras, exposiciones, charlas–). En ese sentido, desde una mirada relacional de las desigualdades concluimos que aun en este contexto de incertidumbre los/as estudiantes de la escuela privada sostuvieron sus ventajas relativas respecto a estudiantes de otro sector social.

En el plano de la comparación interinstitucional, encontramos que los/las estudiantes presentan una mayor precisión en la opción de carrera, facultad y/o universidad en el caso de las escuelas privadas en comparación con las estatales. Sin embargo, el clivaje sector estatal-privado no debe conducir a un reduccionismo ligado a concebir el sector de gestión como el atributo determinante, sino que las condiciones socioeconómicas de estudiantes distribuidos en escuelas socioeconómicamente homogéneas hacia su interior en un contexto de segmentación educativa, actúan como atributo central a la hora de entender expectativas posescolares desiguales en términos de información y precisión sobre la elección. Con respecto al género, no encontramos que sea un factor que grave en relación con las desigualdades al momento de las expectativas sobre la continuidad de los estudios: como afirmamos anteriormente, las expectativas son generales. Entretanto, la dimensión territorial cobra relevancia dado que en la ciudad del interior bonaerense emergieron definiciones vinculadas a la migración con fines de estudio, incluso contando con una universidad próxima, poniendo de relieve la búsqueda de autonomía y un espacio diferente del familiar.

A su vez, en relación con las expectativas de ingreso al nivel superior, las menciones a la educación superior de gestión privada aparecen exclusivamente en las escuelas privadas de elite, mientras que las menciones al nivel superior no universitario (terciario) hacen lo propio únicamente en las escuelas estatales a las que asisten sectores populares. Entendemos que este fenómeno se relaciona con la mayor representación en el egreso de los quintiles de menores ingresos en la educación superior no universitaria (terciaria) en comparación con los quintiles más altos (Suasnábar y Rovelli 2016). De ese modo, se conforman dos tipos de circuitos que producen y reproducen desigualdades en el momento de articulación entre nivel secundario y superior: o bien nivel secundario privado-nivel superior privado/estatal (universitaria) o bien nivel secundario estatal- nivel superior estatal (terciario o universitario). Respecto del circuito nivel secundario privado-nivel universitario estatal, es posible considerar que se relaciona con el prestigio que aún guardan las universidades públicas del país.

Finalmente, junto con los condicionamientos vinculados a la clase social de origen, otro elemento central refiere a las estrategias de articulación que se impulsan a nivel institucional. A partir

de la comparación interinstitucional, observamos que cada establecimiento otorga un sentido diferente a la problemática, y, en consecuencia, desarrolla prácticas y estrategias disímiles. Como indica Briscioli (2017), la dimensión institucional es central en tanto las condiciones de escolarización inciden en los recorridos escolares: el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad. En ese sentido, desde la mirada estudiantil, la apropiación de las políticas e iniciativas de articulación muchas veces recae sobre la voluntad de un/a docente o directivo que los/as llevan a exposiciones y muestras (cuya valoración es siempre positiva entre quienes llegan a participar), o difunden distintas iniciativas. De ese modo, lo que desde la escuela se haga o deje de hacer resulta clave en tanto las instituciones ejercen roles diferenciales sobre la configuración de expectativas estudiantiles: encontramos escuelas que promueven la continuidad y escuelas que dejan la elección librada a los recursos individuales extraescolares de cada estudiante. De manera adicional, quienes asisten a las primeras son justamente quienes cuentan con más recursos extraescolares y experiencias en el nivel superior acumuladas en su entorno familiar o social general (personas con experiencia universitaria que los/las asesoran, como la abuela o un amigo). Así, tanto la clase social de origen como las prácticas de las instituciones educativas inciden profundizando procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví 2015) respecto de los caminos a seguir tras el egreso del nivel secundario.

A modo de conclusión, la LEN corona un proceso que implicó el aumento de la matrícula acompañado por un crecimiento heterogéneo que lleva a la diversificación y conformación de comunidades fragmentadas y desiguales. Esas desigualdades, intensificadas durante la pandemia, atraviesan las propuestas pedagógicas, los modos de regular el comportamiento, la existencia de espacios de participación estudiantil y también, como vimos, las expectativas y el grado de articulación con el nivel siguiente.

Referencias

ARAÚJO, SONIA

- 2017 «Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad», en *Espacios en blanco*, vol. 27, n.º 1, referencia citada en página 108.

BASUALDO, EDUARDO

- 2003 «Las reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa», en *Revista Realidad Económica*, n.º 200, referencia citada en página 105.

BENDIT, RENÉ Y ANA MIRANDA

- 2013 «Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina», en *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, n.º 21, referencia citada en página 106.

BENZA, GABRIELA Y GABRIEL KESSLER

- 2021 *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias luego de la ola de gobiernos progresistas*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 107.

BOURDIEU, PIERRE Y JEAN CLAUDE PASSERON

- 2009 *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Madrid: Siglo XXI, referencia citada en página 107.

BRACCHI, CLAUDIA Y MARÍA GABRIELA MARANO

- 2010 «El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso», en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Tandil, Buenos Aires, referencia citada en página 108.

BRASLAVSKY, CECILIA

- 1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO y Grupo Editor Latinoamericano, referencia citada en página 105.

BRISCIOLI, BARBARA

- 2017 «Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”», en, vol. 17, n.º 3, recuperado de <<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>>, referencia citada en página 127.

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 108.

CHARLOT, BERNARD

- 2008 *La relación con el saber*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, referencia citada en páginas 116, 117.

CORICA, AGUSTINA

- 2012 *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*, Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, referencia citada en páginas 107, 110.

DALLAGLIO, LUCILA

- 2018 *Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés*, Tesis de Doctorado, referencia citada en página 108.

DALLAGLIO, LUCILA; PEDRO NÚÑEZ y ANDRÉS SANTOS SHARPE

- 2021 «Experiencias estudiantiles durante la pandemia: expectativas juveniles sobre el futuro en CABA (Argentina)», en, Buenos Aires, referencia citada en páginas 106, 124.

DÁVILA LEÓN, OSCAR y FELIPE GHIARDO SOTO

- 2005 «Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile», en *Nueva Sociedad*, n.º 200, recuperado de <https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/davila_o/davila_o0001.pdf>, referencia citada en páginas 106, 107.

DUBET, FRANCOIS

- 2021 *Repensar la justicia social*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 108.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2011 *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en página 108.
- 2020 «Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos», en *RELAPAE*, n.º 12, referencia citada en página 122.

GARCÍA DE FANELLI, ANA

- 2014 «Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación», en *Páginas de Educación*, vol. 7, n.º 2, referencia citada en página 108.

GARCÍA DE FANELLI, ANA y CECILIA ADROGUÉ

- 2019 «Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, n.º 96, referencia citada en página 109.

GARCÍA DE FANELLI, ANA y CLAUDIA JACINTO

- 2010 «Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, n.º 58, referencia citada en página 108.

GIOVINE, MANUEL ALEJANDRO

- 2022 *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan*, Buenos Aires: Editorial Universitaria, referencia citada en página 119.

GLUZ, NORA

- 2011 *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la admisión es más que un problema de ingresos*, Buenos Aires: UNGS, referencia citada en página 108.

GOROSTIAGA, JORGE Y ANA CAMBOURS DE DONINI

- 2016 *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página 108.

JACINTO, CLAUDIA *et al.*

- 2013 «Dispositivos y trayectorias en la inclusión educativa y laboral de los jóvenes: una reflexión sobre los formatos escolares desde afuera de la escuela secundaria», en *I Reunión Científica «La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década»*, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página 106.

JACINTO, CLAUDIA

- 2016 «Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas», en *Revista Páginas de la Educación*, vol. 9, n.º 2, referencia citada en página 106.

JACOVKIS, JUDITH Y AINA TARABINI

- 2021 «COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades», en *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 14, n.º 1, referencia citada en página 110.

KESSLER, GABRIEL

- 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: UNESCO, referencia citada en página 106.

LEVINSON, BRADLEY

- 2002 *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, Ciudad de México: Santillana, referencia citada en página 107.

MARANO, MARÍA GABRIELA

- sin fecha «El ingreso a la universidad y la enseñanza en primer año: análisis conceptual a partir de la sistematización crítica de una experiencia», en *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, «La innovación y el futuro de la Educación para un mundo plural»*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, referencia citada en página 108.

MARANO, MARÍA GABRIELA; BÁRBARA MOLINARI Y MARCELO VAZELLE

- 2017 «La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década», en *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, referencia citada en página 108.

MIRANDA, ANA Y AGUSTINA CORICA

- 2014 «El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión», en *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*, Bello Horizonte: IFB y REPIMES, referencia citada en página 106.

MIRANDA, ANA Y ANALÍA OTERO

- 2005 «Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n.º 25, referencia citada en página 106.

MOLINA DERTEANO, PABLO

- 2021 «Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019», en *El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina desigual*, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en página 106.

NÚÑEZ, PEDRO; LUCILA DALLAGLIO Y ANDRÉS SANTOS SHARPE

- 2022 «Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)», en *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*, Rosario: Homo Sapiens, referencia citada en página 112.

PARRA SANDOVAL, MARÍA CRISTINA

- 2021 *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*, Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas, referencia citada en página 107.

PIERELLA, MARÍA PAULA

- 2019 «Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año», en *Archivos de Ciencias de la educación*, vol. 13, referencia citada en página 108.

PUIGGRÓS, ADRIANA

- 2020 «Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina», en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, comp. por Inés Dussel; Patricia Ferrante y Darío Pulfer, UNPE Editorial Universitaria, referencia citada en página 110.

RAMA, CLAUDIO

- 2009 «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, n.º 1, referencia citada en página 107.

RAMÍREZ GARCÍA, ROSALBA GENOVEVA

- 2013 «¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?», en *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*, coord. por Carlota Guzmán Gómez, Ciudad de México: ANUIES, referencia citada en página 107.

REYGADAS, LUIS

- 2004 «Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional», en *Política y Cultura*, n.º 22, referencia citada en página 102.

ROMERO, CLAUDIA; GABRIELA KRICHESKY Y NATALIA ZACARÍAS

- 2021 «enquoteEscuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina», en *Department of Economics Working Papers*, Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella, referencia citada en página 110.

SANTOS SHARPE, ANDRÉS

- 2021 «Representaciones de cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con el abandono de estudio», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, referencia citada en página 108.

SARAVÍ, GONZALO

- 2015 *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Ciudad de México: FLACSO, referencia citada en páginas 102, 104, 119, 127.

SCALCINI, CAROLINA Y BARBARA TORTI

- 2022 «Políticas de captación de matrícula y modalidades de ingreso en contexto: experiencias de la UNLP durante la pandemia», en *XI Jornadas de Sociología de la UNLP: Sociologías de las emergencias en un mundo incierto*, recuperado de <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas/actas/ponencia-220714170843738267>>, referencia citada en página 111.

SCHÜTZ, ALFRED

- 2003 *El problema de la realidad social: Escritos I*, Buenos Aires: Amorrortu, referencia citada en página 107.

SERRA, MARÍA

- 2017 «“Me duermo, pero igual aprendo”: experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos», en *Páginas de Educación*, vol. 10, n.º 1, referencia citada en página 116.

SERVETTO, SILVINA *et al.*

- 2022 «Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión», en *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, n.º 16, recuperado de <<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1326>>, referencia citada en página 109.

SUASNÁBAR, CLAUDIO y LAURA ROVELLI

- 2016 «Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina», en *Pro-Posições*, vol. 27, n.º 3, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf>, referencia citada en páginas 109, 122, 126.

SVAMPA, MARISTELLA

- 2005 *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus, referencia citada en página 105.

TEDESCO, JUAN CARLOS

- 1981 «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina», en *Documento DEALC*, referencia citada en página 108.

TEDESCO, JUAN CARLOS; CLAUDIA ABERBUJ e IVANA ZACARÍAS

- 2014 *Pedagogía y democratización de la universidad*, Buenos Aires: Aique, referencia citada en página 108.

TERIGI, FLAVIA

- 2009 «Las políticas de inclusión educativa», en *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Fundación iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura, referencia citada en página 106.

TERIGI, FLAVIA *et al.*

- 2009 «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 4, referencia citada en página 106.

TINTO, VINCENT

- 2005 *Research and practice of student retention: what next? Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*, Washington, referencia citada en página 108.

TIRAMONTI, GUILLERMINA

- 2004 (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial, referencia citada en página 105.

TIRAMONTI, GUILLERMINA

- 2009 «Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas», en *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial y FLACSO, referencia citada en página 105.

TORTI, BÁRBARA

- 2020 «*Si no te vas ahora, después no te vas más*». *La elección de universidad en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires*, Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 119.

TROW, MARTIN

- 2005 «Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII», en *International Handbook of Higher Education*, Kluwer, referencia citada en página 108.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO

- 2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Morata, referencia citada en página 101.

CAPÍTULO 5

Hacia una tipología de trayectorias escolares secundaria-superior en pandemia. Una comparación en clave interinstitucional considerando las escuelas de origen

EMILIA DI PIERO Y JOSEFINA MASSIGOGÉ

5.1 Introducción

Este capítulo se centra en el análisis y la reconstrucción de las trayectorias escolares de egresadas y egresados de cuatro escuelas secundarias bonaerenses a partir de un seguimiento longitudinal de las mismas en los años de la pandemia, 2021-2022. En la investigación abordamos cuatro establecimientos de enseñanza secundaria ubicados en dos ciudades bonaerenses, La Plata y Tandil, a los fines de analizar un mismo proceso en localidades con características diferentes y con universidades que responden a distintas oleadas de ampliación de ese nivel educativo. El trabajo se sitúa en la interacción entre lo estructural y lo subjetivo en tanto busca analizar el momento de la transición considerando las biografías individuales y condiciones estructurales de estos jóvenes en la pandemia, cómo ponderan límites, cómo juegan en esa elección los conocimientos que tienen sobre el sistema y sus posibilidades, de qué modos evalúan los aprendizajes recibidos en relación con las exigencias de un nivel educativo distinto, qué formas adquieren los vínculos y los miedos.

En el caso de La Plata, se trata de una ciudad con perfil administrativo y universitario que es, a su vez, la capital de la provincia

de Buenos Aires y se ubica a 60 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (la Capital Federal del país). Cuenta con una de las universidades más antiguas de Argentina, como es la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), creada a principios del siglo XX. Con respecto a Tandil, es una ciudad con perfil agropecuario y turístico que es parte del «interior» de la provincia, ubicada a 430 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se radica una de las sedes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, también conocida como UNICEN), fundada en el último cuarto del siglo XX, la cual constituye un importante polo educativo a nivel provincial.

Respecto de las cuatro escuelas abordadas, constituyen establecimientos de diferente sector de gestión (estatal-privado) que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las ciudades. Una de las escuelas de la ciudad de La Plata es de gestión estatal, cuenta con orientación en ciencias sociales, se encuentra en el margen del caso urbano de la ciudad y es pequeña. Muchos/as de sus estudiantes son «del barrio» y cursaron el nivel primario en el mismo establecimiento. La otra escuela de La Plata es de gestión privada, se encuentra en un predio con un espacio verde amplio, no recibe ningún tipo de subvención y es laica. Cuenta con tres orientaciones (economía y administración, ciencias sociales y ciencias naturales). A su vez, esta institución de doble jornada ofrece menú elaborado por nutricionistas, tiene alta carga horaria de inglés, su cuota es de las más elevadas entre las escuelas secundarias de la ciudad. Por lo antedicho, podemos indicar que se trata de una escuela de élite. En relación con las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad, es pequeña y atiende a un sector de la clase media baja. El otro establecimiento es de gestión privada, tiene orientación en comunicación y en ciencias naturales, es laico y con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional. Al igual que en el caso anterior, también consideramos que se trata de un establecimiento de élite en tanto cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad. De ese modo, estas instituciones presentan características socioeducativas heterogéneas entre sí pero fuertemente homogéneas con respecto a la composición interna de su matrícula.

Con respecto a la estrategia metodológica de este proyecto, se centra en el estudio de caso como un tipo de investigación que

requiere de un análisis holístico y en profundidad de lo particular. En ese sentido, siguiendo a Yin (1994), optamos por el *estudio de caso múltiple* holístico en donde tomamos varias unidades de análisis a las que, a su vez, abordamos en profundidad. Asimismo, el proyecto implicó el uso de herramientas de la metodología cualitativa a través de la triangulación de técnicas tales como entrevistas y análisis de fuentes documentales.

En síntesis, en esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias (de tipo *follow-up*) se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellas y ellos en el año 2022. Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación-Dirección de Nivel Secundario y de Nivel Superior no Universitario) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la UNLP y UNICEN. En el presente texto nos concentramos únicamente en los hallazgos emergentes de las entrevistas a estudiantes.

En el cuadro 5.1 desarrollamos la caracterización sociodemográfica de las y los estudiantes a quienes re-contactamos en 2022 en un seguimiento longitudinal de las trayectorias en su posegreso.

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Elección postsecundaria	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
1	María	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.	Femenino	Ambos secundario completo. Ambos porteros de escuela.
2	Paula	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Instituto Superior de Formación Docente (público), La Plata, Provincia de Buenos Aires.	Femenino	Madre secundario completo, padre secundario incompleto. Madre trabajadora en cooperativas y padre penitenciario.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Elección postsecundaria	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
3	Candela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	No continuó con estudios en educación formal.	Femenino	Ambos con nivel secundario completo. Madre empleada doméstica, padre policía.
4	Manuela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.	Femenino	Madre secundario completo, padre nivel universitario completo y máster. Madre emprendedora de artesanías y padre economista.
5	Gabriela	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Artes, UNLP.	Femenino	Ambos nivel universitario completo. Madre escribana, padre arquitecto.
6	Sabrina	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.	Femenino	Ambos nivel superior no universitario completo. Madre empleada administrativa y padre técnico informático.
7	Maia	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.	Femenino	Ambos dueños de comercio.
8	Jaime	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Universidad Católica de La Plata.	Masculino	Madre nivel universitario completo. Madre contadora.
9	Ana	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.	Femenino	Ambos nivel universitario completo. Madre médica y padre abogado.
10	Silvina	La Plata, Provincia de Buenos Aires (AMBA).	Escuela de elite, de gestión privada.	Universidad Argentina de la Empresa (privada), Capital Autónoma de Buenos Aires.	Femenino	Ambos nivel universitario completo. Madre docente y psicopedagoga y padre empresario.
11	Silvio	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Instituto Superior (privado). Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Masculino	Ambos nivel secundario incompleto. Madre modista de alta costura y padre contratista rural.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

	Estudiante	Contexto geográfico	Escuela secundaria de proveniencia	Elección postsecundaria	Género	Sector social (nivel estudios de progenitores + ocupación)
12	Kenia	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Instituto Superior de Formación Docente (público). Tandil, Provincia de Buenos Aires.	Femenino	Madre primario completo y padre secundario completo. Madre ama de casa y padre empleado de un comercio.
13	Luz	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal.	Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.	Femenino	Madre nivel superior no universitario completo y padre nivel universitario completo. Madre docente y padre dueño de un comercio.
14	Myriam	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de elite, de gestión privada.	Diseño, Universidad Austral (privada). Capital Autónoma de Buenos Aires.	Femenino	Sin información del nivel de estudios de su padre y madre. Tampoco de su ocupación.
15	Antonia	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de elite, de gestión privada.	Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.	Femenino	Madre secundario incompleto y padre secundario completo. Madre ama de casa y padre jubilado.
16	Samuel	Tandil, Provincia de Buenos Aires (interior).	Escuela de elite, de gestión privada.	Universidad Argentina de la Empresa (privada), Capital Autónoma de Buenos Aires.	Masculino	Madre secundario completo y padre nivel universitario. Ambos dueños de comercios.

Cuadro 5.1. Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, se trata de 13 estudiantes mujeres y 3 varones. Entre ellas/os, 10 son de La Plata y 6 de Tandil. De un total de 16 estudiantes entrevistados, 10 continuaron sus estudios en el nivel superior dentro del sector estatal, mientras que 5 lo hicieron en el sector privado, ya sea superior no universitario o universitario.

5.2 Enfoque teórico

Las líneas de indagación que convergen en el análisis son tres: por un lado, los estudios sobre transiciones e ingreso a las universidades; por otro, las indagaciones acerca de las trayectorias escolares; por último, los estudios sobre desigualdades.

Con respecto a las indagaciones sobre el momento de *transiciones*, tal como señala Saraví (2009), estas «constituyen períodos

críticos en la vida de los individuos, no solo por las angustias, incertidumbres y expectativas depositadas en ellas, sino por el carácter condicionante que pueden tener sobre el futuro de las trayectorias vitales en las que se enmarcan y en otras con las que se asocian» (Saraví 2009, pág. 28). Siguiendo con Saraví, «las transiciones del curso de vida son modeladas en su desarrollo a partir de la interacción entre agencia y estructura, e incluso por la irrupción, en este encuentro, del acontecimiento, el azar o la suerte» (Saraví 2009, pág. 28). Este proceso transicional es considerado por Saraví (2015) como un evento significativo en toda la trayectoria educativa, y en el caso de nuestro trabajo adquirió particularidades debido a que se produjo durante la pandemia. En ese sentido, las incertidumbres generales que atraviesan este proceso *per se* se vieron profundizadas, a su vez, por las que toda la población transitaba en la pandemia.

Como señalan Mora Salas y Oliveira (2014), las transiciones constituyen periodos de cristalización de las desigualdades sociales, por lo que ejerce influencia en la perspectiva futura de los jóvenes, dejando huellas durables en sus biografías. En esa dirección, interesa entender el momento de transición a la educación superior como una experiencia que «produce un saber sobre lo social y sobre uno mismo en él, el que interviene orientando las relaciones del individuo con el mundo» (Araujo 2009, pág. 29). Es decir, al ser un momento de tensión personal y social, se manifestarán de forma más clara los apoyos que tienen los individuos para afrontarlo, así como sus limitaciones.

Particularmente relevantes en esta línea son los trabajos realizados por Álvarez González *et al.* (2011), acerca de la problemática de la transición entre bachillerato y universidad en Barcelona, en donde realizan un seguimiento longitudinal de trayectorias, y de Corica *et al.* (2023) en Argentina. Especialmente aquel en el que estudian las transiciones juveniles en pandemia a partir de la trama de experiencias de jóvenes egresados de la escuela secundaria hacia el año 2011 que continuaron estudios universitarios luego del egreso y que, hacia principios del 2020, se encontraban transitando el último tramo de los estudios superiores. Entre las entrevistadas/os aparece la idea de suspensión del tiempo de vida, y/o resignificación de los proyectos y actividades que venían realizando. Muestran que para los jóvenes de la cohorte que fueron entrevistados durante el ASPO, el traspaso de la educación presencial a la educación virtual

no significó la interrupción de sus estudios, continuaron sus carreras universitarias en la modalidad *online* sin mayores dificultades, aunque la actividad educativa se torna aún más individualizada y solitaria.

Al analizar las dinámicas de la *educación superior* en Argentina, Chiroleu *et al.* (2012) reconocen tres momentos de expansión. Una primera ola entre los años sesenta y setenta, fundamentada por el ideario de la modernización (Suasnábar y Rovelli 2016), tuvo como objetivo descentralizar las universidades mediante la creación de instituciones en el interior de nuestro país. Además, se da un importante desarrollo de la educación superior no universitaria a partir de 1969 con el pase de la formación docente desde las Escuelas Normales del nivel medio hacia la educación superior (Marano 2014).

En los años noventa, durante los gobiernos menemistas, se crearon diez universidades de gestión estatal, seis de ellas en el conurbano bonaerense, además se generó un crecimiento institucional de universidades privadas y de la educación superior no universitaria. La articulación entre los dos «subsistemas», el universitario y el no universitario, ocupó un lugar privilegiado en la agenda política (Marano 2014).

Más recientemente, durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) se fundaron diecinueve universidades públicas nacionales, ocho de las cuales se ubican en el conurbano bonaerense. Asimismo, se crearon tres institutos universitarios, cinco universidades provinciales y se autorizan ocho universidades y cinco institutos universitarios privados (Chiroleu 2017). También, se fundó el Instituto Nacional de Formación Docente que, retomando a Marano (2014), significó un cambio en la historia de las políticas de formación docente. Además de la expansión institucional, Chiroleu (2014) da cuenta del apoyo económico mediante programas de becas. Este último ciclo de expansión institucional estuvo acompañado por un discurso oficial de ampliación, inclusión y democratización de la educación superior.

La sanción de la ley Puiggrós^[1] en el año 2015 instauró la gratuidad de las carreras de grado; afirmó el carácter de bien público y derecho humano de la educación superior; reconoció al Estado Nacional como el responsable de proveer el financiamiento, la

[1] Ley 27.204/2015, modificación de la ley de Educación Superior de 1995.

supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, la supervisión y fiscalización de las privadas y garantizar la igualdad de oportunidad, acceso, permanencia y graduación; estableció el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria; y señaló la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión. Esta situación diferencia el caso argentino del de otros países, como México, en donde los aspirantes deben colocar distintas opciones a las cuales pueden ser derivadas/os dependiendo de sus desempeños (Ramírez García 2013).^[2] En ese sentido, se trata de un sistema educativo en el que, a diferencia de otros, no existen en principio «elecciones forzadas», como llama Dubet (2005) a las «elecciones negativas» debidas a haber quedado en una institución no elegida y/o en una carrera que no constituía la primera opción.

Actualmente, el sistema universitario en Argentina se caracteriza como «amplio» dado que la modalidad de acceso mayoritaria es el ingreso directo sin cupo ni examen eliminatorio. Siguiendo la clasificación de Trow (1973), el sistema de educación superior de nuestro país abandonó la etapa de sistema de élite, es decir, cuando abarcaba menos del 15 % de tasa de escolarización (Suasnábar y Rovelli 2016), para adquirir carácter universal dado que la tasa bruta de matriculación es superior al 50 % (García De Fanelli y Adrogué 2019). El crecimiento de la matrícula de las universidades nacio-

-
- [2] Según señala Ramírez García (2013, pág. 42) para México, el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México empezó a implementarse desde 1996 y «en los formatos de solicitud, los aspirantes anotan las opciones de “su preferencia”, es decir, aquellas en las que estarían dispuestos a inscribirse (de mayor a menor grado de preferencia, se admiten hasta veinte opciones). Más allá de ser un trámite administrativo, llenar este formato configura posibles trayectorias educativas. Cuando el estudiante inscribe sus opciones en la solicitud, traza caminos probables que se abrirán o cerrarán según los resultados que obtenga en el examen». Y continua «La asignación a los planteles elegidos es por puntaje. Para los más altos resultados están los planteles de mayor preferencia. Los planteles que sistemáticamente registran la mayor demanda son los del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, ambas de la UNAM, y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), antes Vocacionales del IPN. Cuando un estudiante no obtiene el puntaje necesario para quedar inscrito en el plantel que eligió en primer lugar, la posibilidad de acceso se desplaza hacia la segunda opción o hacia la tercera y así sucesivamente... hasta la número veinte, si fuese el caso» (Ramírez García 2013, pág. 43).

nales fue importante en los últimos diez años: las/os ingresantes aumentaron en un 67 %, pasando de 423.920 en 2012 a 710.699 en 2021.^[3] Este crecimiento se intensificó durante la pandemia.

Respecto del concepto *trayectorias*, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales en términos amplios, no únicamente educativos, y su peculiaridad es su estudio a través del tiempo. El concepto busca, más allá de la temática particular abordada, aportar a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo. Las diferentes tradiciones han ponderado uno de los dos términos; en cambio, en los estudios más recientes, el análisis de las trayectorias intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles (Frassa y Muñoz Terra 2004).

En el campo educativo, en primer término, es importante recuperar los aportes de Bracchi (2016) quien reconoce la existencia de al menos dos tipos de trayectorias: educativas y escolares. Con las primeras hace referencia a aquellas en las que se tienen en cuenta otras experiencias formativas (podríamos pensar en experiencias militantes, o en clubes, entre otras) y con las segundas a caminos recorridos solo dentro del sistema educativo formal.

En este capítulo retomamos el concepto de trayectorias escolares para analizar los recorridos de las/os estudiantes por el sistema educativo formal, destacando la importancia de considerar las mediaciones institucionales.

Los estudios sobre trayectorias emergen en el contexto de las sociedades posindustriales en las que las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales. En ese sentido Flavia Terigi diferencia los términos de trayectorias teóricas, en donde el recorrido se pretende estándar, el avance se produce a razón de un grado por año, y están preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi 2010) y las trayectorias reales, más heterogéneas.

[3] Datos de Síntesis de Información Universitaria que elabora anualmente el Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/los-ingresantes-universidades-nacionales-crecieron-mas-de-67-en-los-ultimos-diez-anos>.

5.3 Hacia una tipología de trayectorias escolares postsecundarias en la pandemia

El cambio de niveles en el sistema educativo formal puede pensarse como un momento de inflexión en la vida de estas y estos estudiantes. En primer término, es importante destacar que 15 entre las 16 personas entrevistadas al año siguiente al egreso manifestaron encontrarse estudiando en el momento de la entrevista. Además, cabe resaltar que las y los estudiantes siguieron estudiando aquello que habían afirmado que harían. Es decir que estaban «haciendo realidad» las expectativas del año previo.

Este fenómeno se condice con la extensión de la cobertura educativa en todos sus niveles y en particular en el nivel superior, con la deselitización del nivel (Rama 2009). Según indican Benza y Kessler (2021), este proceso de incremento de la cobertura se debe a una demanda de inclusión en el nivel superior producto de la expansión de la cobertura secundaria y de la creciente exigencia de diplomas superiores para ingresar al mercado de trabajo (Benza y Kessler 2021, pág. 99). Sin embargo, siguiendo con el análisis en la línea de las *tendencias contrapuestas* que el autor inaugurara en un texto previo (Kessler 2014), señalan que se trata de una expansión desigual.

En ese sentido es que en este capítulo nos preguntamos, entre las múltiples aristas en las que se expresa la diferenciación desigual, por las trayectorias de quienes efectivamente ingresaron al nivel superior durante la pandemia. Es posible reconstruir al menos tres grupos en una tipología de las trayectorias postsecundarias encontradas.

Con respecto a la construcción de tipologías, para Roberti (2015) se trata de una

«construcción teórica cuyas divisiones analíticas se presentan en la realidad como divisiones inescindibles; la misma sirve como un modelo de análisis, una lente conceptual a partir del cual interpretar la evidencia empírica. [...] las categorías seleccionadas sirven de marco heurístico en la búsqueda de patrones comunes en el análisis de las entrevistas, que permitan reconstruir perfiles que orienten la comprensión de regularidades y diferenciaciones en el modo en que se constituyen las trayectorias» (Roberti 2015, pág. 76).

En ese sentido, aquí partimos de la construcción de una tipología como un recurso analítico que supuso la identificación de rasgos

comunes en sus trayectorias vinculados con el sector de gestión de la escuela de la que egresan y el del establecimiento de nivel superior al que ingresan.

Hemos clasificado las trayectorias recorridas por las/os estudiantes entrevistadas/os en tres tipos:

- 1) las trayectorias lineales en términos de sector de gestión (secundaria de gestión privada-universidad privada; secundaria estatal-universidad pública);
- 2) las trayectorias de ruptura respecto de sector de gestión y apuesta a «salir de la burbuja» (secundaria de gestión privada-universidad pública);
- 3) las trayectorias hacia superior no universitario (secundarios de gestión estatal-instituto superior no universitario).

El cuadro 5.2 sintetiza los casos que conforman cada uno de los grupos. Cabe señalar que no encontramos trayectorias que concretaran un pasaje desde secundarias estatales a universidades privadas.

Trayectorias tipo 1: secundaria-universidad lineales en términos de sector de gestión		Trayectorias tipo 2: secundaria de gestión privada- universidad públicas: ruptura y apuesta a «salir de la burbuja»	Trayectorias tipo 3: secundarios de gestión estatal- instituto superior no universitario
1.1. Secundaria de gestión privada- universidad privada	1.2. Secundaria de gestión estatal- universidad pública		
Jaime. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Universidad Católica de La Plata.	María. Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.	Manuela. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.	Paula. Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Instituto Superior de Formación Docente (público), La Plata, Provincia de Buenos Aires.
Silvina. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Universidad Argentina de la Empresa, Capital Autónoma de Buenos Aires.	Luz. Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, Tandil, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.	Gabriela. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Artes, UNLP.	Silvio. Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal, Tandil, Provincia de Buenos Aires - Instituto Superior (privado), Tandil, Provincia de Buenos Aires.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

Trayectorias tipo 1: secundaria-universidad lineales en términos de sector de gestión		Trayectorias tipo 2: secundaria de gestión privada- universidad públicas: ruptura y apuesta a «salir de la burbuja»	Trayectorias tipo 3: secundarios de gestión estatal- instituto superior no universitario
1.1. Secundaria de gestión privada- universidad privada	1.2. Secundaria de gestión estatal- universidad pública		
Myriam. Escuela de elite, de gestión privada, Tandil, Provincia de Buenos Aires - Universidad Austral, Capital Autónoma de Buenos Aires.		Sabrina. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.	Kenia. Escuela de las periferias de la ciudad, de gestión estatal. Tandil, Provincia de Buenos Aires -Instituto Superior de Formación Docente (público), Tandil, Provincia de Buenos Aires.
Samuel. Escuela de elite, de gestión privada, Tandil, Provincia de Buenos Aires - Universidad Argentina de la Empresa, Capital Autónoma de Buenos Aires.		Maia. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.	
		Ana. Escuela de elite, de gestión privada, La Plata, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.	
		Antonia. Escuela de elite, de gestión privada, Tandil, Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN.	

Cuadro 5.2. Fuente: elaboración propia.

Para una comprensión más cabal de este fenómeno, considerando que el mundo de la educación estatal no es homogéneo hacia su interior, conviene señalar que en el caso de las escuelas estatales que tomamos se trata de instituciones que atienden a sectores populares. Además, tampoco se encontraron trayectorias de estudiantes que al egresar de escuelas secundarias de gestión privada ingresen a la educación superior no universitaria.

Nos detendremos en tres dimensiones dentro de las trayectorias en transición en cada uno de los cuatro grupos:

- 1) el momento de la elección de la institución y la carrera;
- 2) las similitudes y diferencias entre la experiencia escolar y el primer año en el nivel superior en relación con dos cuestiones:

- A) Los vínculos con docentes y pares;
- B) Las experiencias respecto de los aprendizajes, ¿la escuela, y en particular el egreso en pandemia, los preparó o no?;
- 3) y la permanencia en el primer año en el nivel superior, ¿continuidades o discontinuidades?

A continuación presentaremos un recorrido que busca sintetizar estos rasgos para cada uno de los tipos reconstruidos.

5.4 Trayectorias lineales en términos de sector de gestión

Este primer grupo refiere a estudiantes que realizan trayectorias lineales dentro del mismo sector de gestión: ya sea estatal-estatal o privado-privado. Sin embargo, se trata de dos subgrupos que presentan situaciones heterogéneas, como veremos a continuación.

«Somos todos el mismo pack»: secundaria de gestión privada-universidad privada

Este primer subgrupo contempla a quienes transitan el recorrido *privado- privado*, es decir, quienes han terminado sus estudios en el nivel secundario en establecimientos de gestión privada que atienden a sectores de élite y deciden continuar los estudios superiores en instituciones del nivel superior. Está compuesto por cuatro casos: un varón y una mujer que realizaron sus estudios secundarios en la ciudad de La Plata, y un varón y una mujer que culminaron en Tandil. Todas/os las/os estudiantes incluidas/os en este tipo optan por la universidad para continuar los estudios superiores, al igual que el resto de estudiantes egresadas/os de escuelas de gestión privada de «élite». Además, tres estudiantes de este grupo ingresaron a universidades privadas situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1) El momento de la elección de la institución y la carrera

Este subgrupo asume que estudiar en la universidad es algo dado como natural y autoevidente. En ese sentido, se condice con lo señalado por Ramírez García (2013) en su estudio en México:

«Para algunos estudiantes, la transición a la educación superior es vivida como algo relativamente “natural” y en apariencia sin contratiempos. Son jóvenes

que expresan mayor seguridad durante el recorrido inicial y se muestran familiarizados, hasta cierto punto, con el nuevo medio académico» (Ramírez García 2013, pág. 29).

Sin embargo, cabe agregar un matiz vinculado con la migración al considerar los únicos tres casos dentro de toda la muestra que continúan sus estudios en una universidad situada en una ciudad diferente a la de origen. En los casos de estudiantes provenientes de Tandil, el ingreso a estas universidades implica la mudanza hacia otra ciudad y, retomando a Torti (2020), la autonomía aparece dentro de las motivaciones detrás de la elección de la institución:

«Lo único que tenía bien en claro, pero lo tengo claro desde chiquita y la pandemia no lo cambió, es que me quiero ir de acá de donde vivo. Tipo...^[4] y la pandemia no lo cambió y el año que viene me voy. Me voy a Buenos Aires».^[5]

Sin embargo, a diferencia de lo señalado por Torti, en esta investigación varios/as mencionaban que se mudarían y convivirían con otros familiares. Podemos pensar que esto se relaciona con que se trataba de una situación anormal debido a la crisis económica característica de la pandemia.

En este grupo encontramos un tipo de elección «asistida», que se vincula con lo señalado por Núñez *et al.* (2022) cuando, al centrarse en los soportes que acompañan el proceso decisorio en estudiantes en CABA, mostraban la acción de distintos soportes, como vínculos y lazos familiares, referentes adultos, grupos de pares e información obtenida en redes sociales:

«También iba a ver arquitectura pero son 6 años que, o sea, con mi psicóloga, porque yo hago terapia, me hizo una pregunta que me cambió mucho. Me dijo: ¿qué te ves haciendo? No estudiando, haciendo. Y sí es verdad, no me veo haciendo una casa si no decorando una casa, entonces dije sí, diseño de interiores, no arquitectura».^[6]

«Investigué mucho, me la pasé... me encanta tipo investigar y armar las cosas, y organizarlas, me metía en cada página de la universidad, me anote en

[4] Expresión coloquial entre las juventudes urbanas argentinas que denota «por ejemplo».

[5] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, 2021.

[6] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, 2022.

tres mil charlas con profesores, con los directivos de las carreras. O solo de la universidad que te hacían un recorrido virtual porque teniendo la compu, siendo pandemia y no pudiendo viajar, y no pudiendo ir a las universidades».^[7]

Al mismo tiempo, en un caso se señala que la elección de una institución superior privada se debió a que la carrera no figura como opción en la universidad pública. Es decir que se inclinan por la alternativa privada, pero al mismo tiempo remarcan el «prestigio» de las públicas:

«Creo que a la hora de ejercer mi trabajo tiene mucho más peso una universidad pública que una privada, depende de la carrera también, ojo. Yo personalmente, soy dueño de un hospital y tengo que contratar un médico de la UBA a un médico de la UADE,^[8] te contrato al de la UBA, es así, asique bueno, pero también la carrera de diseño de interiores sí o sí de la privada tiene que ser. Y si elijo entre las privadas, la UADE sí o sí».^[9]

2) Las similitudes y diferencias entre la experiencia escolar y el primer año en el nivel superior

En cuanto a la experiencia universitaria y las similitudes y diferencias respecto de los vínculos, la relación con pares y docentes, señalan:

«Tengo un montón de compañeros porque somos todos del mismo pack por así decirlo. Porque cuando cursas las materias se pagan. Se pagan por separado o agarrás el pack de cinco y te da un beneficio».^[10]

«Cuando fui a UADE no era así, era más un colegio y bueno, está bien. No hay centro de estudiantes, no de eso no hay nada. Entonces por ahí fue como una expectativa más de Facultad pública porque yo las conocía y me encontré con eso».^[11]

[7] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2021.

[8] Universidad Argentina de la Empresa

[9] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[10] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[11] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

«Es que, quieras que no, es así. Estamos en el colegio. Pero qué se le va a hacer. Sigue siendo un boludeo^[12] entre nosotros pero en parte es verdad. Porque tiene la forma de educación del colegio. Nosotros lo decimos bastante en joda^[13] pero porque es así».^[14]

En ese sentido, las entrevistadas relatan una continuidad en las experiencias entre los dos niveles respecto de la posibilidad de vincularse con otros que son iguales o muy similares («del mismo pack»), de la inexistencia de organizaciones de participación estudiantil y la sensación de una experiencia educativa académicamente descontracturada y poco exigente.

En los relatos de los estudiantes encontramos ponderaciones del orden y la organización de la experiencia educativa en el sector privado, en contraste con aquellas miradas que existen sobre el sector estatal. Además, la infraestructura y la relación de cercanía y amabilidad en el vínculo docentes-estudiantes son valoradas por los y las estudiantes:

«La verdad, no sé cómo explicarlo, pero me pareció bastante bueno, todo muy organizado, por lo general muy bien organizada, también los compañeros que tuve bastante buena onda todos, la verdad, bastante bien, los profesores también muy buena onda, muy copados, la verdad que sí, bien».^[15]

«La modalidad ahí es medio de escuela, que es lo que muchos dicen, viste, “el que sabe sabe y el que no a la UADE”. Y en realidad lo que yo entendí cuando fui a la facultad de ese privilegio viene más del lado administrativo y de cómo te solucionan los problemas».^[16]

En cuanto a los aprendizajes, señalan haber aprendido durante la pandemia y no muestran preocupaciones por haberse perdido estudiar o conocer distintos temas.

«Creo que aprendí más porque, más que nada no solo por la pandemia si no por ser los últimos dos años, quise esforzarme como para ir bien completita y

[12] Expresión coloquial que denota «perder el tiempo» sin fines productivos.

[13] Expresión coloquial que denota broma o falta de seriedad.

[14] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2022.

[15] Samuel, varón, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2022.

[16] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

aprovechar todo lo que pueda para la Universidad, eso igual es como personal pero traté de aprovechar bastante».^[17]

«Tipo, capaz a la hora de aprender... siento que aprendí, porque los temas los vimos, los estudié y los trabajos los hice, las evaluaciones las tuvimos. Pero como que tranquilamente siento que no perdí temas, que hay muchos que dicen “no, no aprendí nada”, yo siento que no perdí en esa parte».^[18]

La cuestión de la adquisición de aprendizajes diferencial dependiendo de la escuela a la que se asistía durante la pandemia ha sido tematizada por las exploraciones que han indagado el periodo desde el campo educativo.

3) Permanencia en el primer año en el nivel superior, ¿continuidades o discontinuidades?

Con respecto a la transición, señalan no presentar demasiados inconvenientes y más bien encontramos que se trata de trayectorias «continuas» en términos de que consiguen integrarse al nuevo nivel, al que viven como una extensión de lo previamente vivido. Así es el caso de Jaime: «estoy por terminar el primer año con todo aprobado, buenas notas, lo que yo considero que son buenas notas» (Jaime, varón, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022). En el único caso en que un estudiante discontinúa su trayectoria superior se debe a que planea radicarse en otro país.

«Sé que es mucho más diferente de lo que es la escuela»: secundaria estatal-universidad pública

Este tipo está compuesto por el grupo de estudiantes que, luego de realizar los estudios secundarios en una escuela de gestión estatal en las periferias de las ciudades, continúan los estudios superiores en una universidad pública. Dentro de este grupo hay dos estudiantes mujeres: una de La Plata que ingresa a la UNLP y otra a la UNICEN. Es decir, ambas optan por la universidad nacional radicada en su ciudad de origen.

[17] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[18] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2021.

1) El momento de la elección de la institución y la carrera

Respecto del momento de elección de la universidad y de la carrera, en este grupo encontramos dos casos ampliamente diferenciados. Por un lado, podría decirse que la elección de María no fue anticipada ni elaborada con antelación, en contraste con el grupo anterior, sino que fue una decisión realizada al poco tiempo antes de la inscripción, ya que la estudiante no se había detenido anteriormente a pensar sobre la continuación de sus estudios en el nivel superior:

«Me tuve que poner a pensar porque yo antes no sabía que me gusta (...) Yo pensaba eso [tomarse una “año sabático” luego de finalizar la escuela secundaria] porque no tenía ni idea, pero bueno, me puse las pilas y dije no».^[19]

Esta estudiante relata cómo, luego de participar del evento Expo UNLP^[20] de manera virtual, se decide por una carrera en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, Licenciatura en Química y Tecnología Ambiental, a partir de su interés en el vegetarianismo y el reciclado:

«Expusieron cada facultad y mandaron, mucho no presté atención a la video-llamada, pero lo bueno es que mandaron un PDF con cada facultad y qué especialidades tiene cada una, entonces ahí me puse a ver, por fiaca no me puse a ver cada una (...) yo fui viendo lo que me gustaba y me gusta más lo ambiental, más ciencias exactas (...) vi una que era biología creo, no me acuerdo bien. Y esta que también me gustó, que me voy a anotar en esta creo, que es Química y Tecnología Ambiental (...). Y se relaciona a eso, a lo ambiental, a ayudar y me gusta».^[21]

Por otro lado, Luz toma la decisión de inscribirse en Ingeniería de Sistemas, con el objetivo inicial de alcanzar el título intermedio Analista Programador Universitario, a partir de la experiencia de

[19] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[20] La Expo Universidad es un evento anual que se centra en la difusión de la oferta académica de cada una de las facultades. Es una muestra especialmente orientada a los y las jóvenes que están cursando los últimos años de la escuela secundaria. Fuente: .

[21] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

realizar un curso de programación orientado para mujeres de los últimos años de la escuela secundaria:

«Hice un curso de programación porque quería ver de qué trataba y para saber si me gustaba y la verdad que me terminó gustando bastante y tengo pensado ir al campus. Me anoté en exactas, para estudiar programación, que son tres años y quizás en un futuro seguir la ingeniería que son cinco, digamos, continuar en la carrera».^[22]

De esta manera, esta estudiante toma la decisión de manera anticipada y elaborada con anticipación, además ya cuenta con cierto acercamiento a la disciplina y a los contenidos propios de la carrera.

2) Las similitudes y diferencias entre la experiencia escolar y el primer año en el nivel superior

A pesar de las particularidades que presentan los casos que forman parte de este grupo, en cuanto a las expectativas que se les presentan durante el último año de la escuela secundaria, ambas señalan que no se sienten preparadas respecto de los contenidos y que se les presentan miedos respecto de cómo será y si estarán a la altura de sostener los estudios superiores. Además, expresan preocupaciones en relación con la transformación del vínculo con los docentes y la posibilidad de entablar amistades con los pares. En algunos casos, señalan que esos miedos se originaron en conversaciones con docentes y preceptores de la escuela secundaria, quienes les advertían que se encontrarían con muchos obstáculos, o bien enfatizaban que no las/os consideraban preparadas/os para llevar adelante una carrera superior:

María: [en respuesta a la pregunta sobre las expectativas sobre la universidad]
«La verdad que me veo muy mal (...) una vez me dijeron también que el profesor capaz habla, habla (...) como que no hay apoyo en las facultades (...) bueno su experiencia decía que venía un profesor, hablaba, hablaba, vos tenes que anotar rápido y lo que entendes entendes y lo que no entendes ya está. Después vas a otra materia y lo mismo. Decía que no te podías hacer amigos».

[22] Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

Entrevistadora: ¿preceptora?

María: «sí. Como que tenés que ser, nos dio a entender que tenes que ser independiente y que tenés que estar, que es full, igual eso se sabe, sé que es mucho más diferente de lo que es la escuela».^[23]

«Es muy distinto un salto de un secundario a una universidad, va a ser un gran cambio. No sé qué tan preparado uno esté para entrar a la universidad a esta edad. Siento que es un cambio muy grande y es muy distinto. (...) el primer año suele ser más complicado porque por ahí uno entra perdido, la universidad es muy grande. Hasta que por ahí te haces un grupo de estudio o por ahí los profesores allá no están tan presentes como en el secundario. Como que hay tantos alumnos que sos un número más. Y acá en el secundario el profesor te avisa todo, están más cercanos, y creo que eso en la universidad cambia mucho».^[24]

Las estudiantes comparten la idea de que se trata de un «salto», aunque en sentidos diferentes. El caso de María es interesante detenernos en el seguimiento longitudinal, debido a que en 2021 ella anticipaba esta preocupación sobre su año siguiente:

«Yo pienso que va a ser más estricto a lo que estamos acostumbrados. Yo, por ejemplo, me cuesta mucho con los trabajos que mandan para leer, me cuesta muchísimo y es solo un trabajo de cuatro hojas y me cuesta y yo creo y pienso que el año que viene, lo que haga o quiera estudiar va a ser mucho peor. No te lo va a estar contando una profesora, sino que te van a dar un montón de vídeos, un montón de textos y va a ser bastante difícil para mí, que me cuesta».^[25]

Es decir que ya en la primera entrevista, en 2021 durante su último año de escuela secundaria, María sentía que no estaría lo suficientemente preparada. Al año siguiente, ya en la facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, nos decía lo siguiente:

Entrevistadora: ¿para qué sentís que te prepara la secundaria?

María: «no sé, para mí mucho no te prepara. No te prepara para nada».

[23] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[24] Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

[25] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

Entrevistadora: ¿qué función tendría entonces?

María: «tema de trabajo no te enseña, cómo seguir, no. La verdad que no, para nada en la vida creo. [Hablando sobre la posibilidad de haber hecho la secundaria en otra escuela] El aprender algo, así, estaría bueno, pero ya es tarde».^[26]

La estudiante afirma que la escuela «no te prepara para nada» y agrega que «estaría bueno» aprender algo. Es decir que se trata de una estudiante que valora los aprendizajes, al tiempo que entiende que la escuela no está cumpliendo su rol histórico vinculado a la transmisión de los saberes acumulados por las generaciones pasadas. Como mostraba Bottinelli, «los propios actores que acceden a la oferta perciben de modo intenso y cotidiano las marcas de una oferta desigual» (Bottinelli 2017, pág. 105).

Con respecto a las diferencias en las experiencias de aprendizajes en los dos niveles, Luz señalaba:

«Diferencias... que te tenés que sentar a estudiar [risas]. La verdad en el secundario no... no tenías que sentar mucho. Yo era mucho de estudiar un día antes... dos, tres días antes. Y en la facu me di cuenta que para parciales o finales te tenés que preparar semanas, meses incluso. Y como que yo no tenía eso afianzado de ponerme a estudiar tan antes. Como en el secundario vas en el día a día a las clases y por ahí es poco contenido, si lo llevas o prestas atención o ibas haciendo los trabajos, era bastante fácil el examen. en cambio, la universidad como es mucho contenido, o te dejan cosas para leer, o pdfs grandes, por ahí ya te lleva mucho más tiempo... o mirarlo vos medio solo».^[27]

Es decir que a diferencia del grupo privado-estatal, les preocupa que la escuela no las preparó en cuestión de aprendizajes, ni en contenidos ni herramientas para el estudio o el entrenamiento en cuanto al cálculo de tiempos.

Por otro lado, señalan un salto respecto de «sentirse un número» debido a que se trata de universidades sobrepobladas, como es el caso de Luz en la carrera de Programación en la UNICEN: «no tenés la relación tan cercana con el profesor. Básicamente, algunos ni te conocen o... más ahora que somos tantos, ni te registran ahí, sos

[26] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[27] Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2022.

como un número más».^[28] En ese sentido, como había anticipado en la entrevista anterior, le resulta llamativa la relación distante con los docentes. También respecto del tipo de vínculos que se entablan en el nivel superior, ambas destacan como positivo para su trayectoria de ingesante la existencia de programas de tutorías durante el primer año:

«Nos hicieron unas tutorías, sí, son chicos de años más avanzados en la carrera que, que te van guiando para cuando recién entras por ahí un poco perdido. Entonces más o menos te explican con algunas reuniones que hicimos, ahí nos contaron cómo funcionaban el tema del Siu Guaraní, las páginas, todo».^[29]

«Esta tutora (...) nos decía “bueno es difícil la carrera, pero ustedes sigan”, nos impulsaba también».^[30]

Este último caso es el Programa de Tutorías en el aula que implementó la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP en 2021, en el marco de la pandemia (Salas *et al.* 2022). La originalidad de la propuesta fue que no buscó compensar supuestos déficits de la escuela secundaria, sino que estudiantes avanzados acompañaran a las/os estudiantes en el trayecto del primer año resolviendo dudas sobre el funcionamiento y la organización de la facultad y, en ocasiones, dando ánimo y soporte. Esto podía suceder de manera presencial o comunicándose mediante WhatsApp (Massigoge 2024). Es posible observar en las palabras de la estudiante que valora positivamente la figura de la tutora, alguien que se mostraba cercana a ella en el marco de una estrategia institucional que buscaba actuar sobre la problemática de la discontinuidad en el ingreso y el primer año (Santos Sharpe 2019), es decir en esos tiempos de «extrañeza» o «grises» (Pierella 2019) en los que las reglas son desconocidas y difíciles de identificar.

[28] Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2022.

[29] Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2022.

[30] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2022.

3) Permanencia en el primer año en el nivel superior, ¿continuidades o discontinuidades?

En este subgrupo se encuentran importantes diferencias en cuanto a las trayectorias universitarias. Al momento de la entrevista, Luz estaba cumpliendo con lo que se puede denominar una trayectoria continua, es decir, logró aprobar exámenes y acreditar las materias cursadas. Mientras que en el otro caso, María no logró aprobar exámenes ni acreditar ninguna materia del primer cuatrimestre y se encontraba cursándolas por segunda vez, esperando poder aprobar al menos una materia:

«Porque ya después a mitad de tres materias deje dos, me quede con una y ahí, bueno, tampoco, no entendía mucho porque ya había empezado mal, pero no importa, yo seguí. Y hice los parciales, pero los desaprobé. (...) Apenas ingresé la pasé mal, la verdad (...) como era mucha matemática, cosas así, como que no entendía. Entre y dije ¿qué es esto? Veía que todos contestaban y yo no entendía nada».^[31]

En ambos casos señalan, al igual que en una investigación sobre estudiantes vulnerables de la educación superior chilena (Canales y De los Ríos 2009), que se les presentan dificultades académicas complejas debido a «la falta de hábitos de estudio y las deficiencias en el manejo de contenidos son problemas importantes en los primeros años de universidad» y, de esta manera, se encuentran con una dificultad cognitiva a la que no estuvieron expuestas anteriormente.

«Se me va a reventar la burbuja»: trayectorias secundarias de gestión privada-universidad pública

Un segundo tipo engloba estudiantes que, al terminar la escuela secundaria en instituciones de gestión privada para sectores de «élite», continúan estudiando en instituciones estatales, es decir que se trata de procesos de ruptura en sus trayectorias en términos de sector de gestión. Dentro de este grupo encontramos seis casos: cinco mujeres de La Plata y una de Tandil.

Al igual que el tipo anterior, todas optan por continuar estudiando en el nivel superior universitario, en detrimento de la educación

[31] María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2022.

superior no universitaria. Además, la totalidad de la muestra opta por las universidades ubicadas en su ciudad de origen.

**1) El momento de la elección de universidad y carrera:
«¿para qué me iba a ir a otra universidad teniendo a la UNLP acá?»**

El momento de la elección en el caso de las egresadas de escuela privada que optaron por la universidad pública se encuentra signado por distintas cuestiones: ponderan tanto la cercanía geográfica, como el prestigio y lo que consideran una necesidad de «romper la burbuja».

Por un lado, señalaban que no encontraran razón por la cual pagar una universidad o migrar pudiendo estudiar en la universidad nacional local, siendo esta la UNLP o la UNICEN:

«Mi tía cuando se enteró que iba a estudiar me recomendó la UBA, me recomendó alguna facultad privada allá en Buenos Aires; ella vive allá, pero Buenos Aires a mí me parece muy lejos, y tengo la UNLP, que me queda lejos, pero me queda en La Plata».^[32]

«Más que nada porque yo vivo acá en Tandil y era lo más práctico para no moverme a ningún otro lugar. Además de que siempre escuchaba que es buena la UNICEN así que...».^[33]

Es interesante considerar que en estos casos muestran que la decisión por la UNLP la tomaron tras evaluar otras opciones posibles, sobre todo la de la UBA.

Por otro lado, en varios casos las/os estudiantes mencionan la opción de una trayectoria en la universidad pública como posibilidad de salir de lo que llaman «la burbuja»:

«Y espero hacerme amigos, hace años que estoy en esta escuela, es la primera vez que cambio. Se me va a reventar la burbuja de todo eso».^[34]

[32] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[33] Antonia, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2021.

[34] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021.

«A mí siempre me pasó que yo intenté buscar la manera de salir de la burbuja que era mi colegio, yo siempre fui consciente que mi colegio es bastante irreal y que somos muy pocos los que podemos acceder a esto. Entonces yo siempre busqué hacer cosas o busqué salir de esto, yo siempre tuve claro que más allá de que me haya dado un montón de herramientas, quería irme de acá, mi primario y secundaria la pasé genial pero siento que llegó la hora de hacerme cargo de otras responsabilidades y de entrar en otro ámbito afuera de este».^[35]

[Ante la pregunta sobre si le preocupa lo que suceda el año siguiente] «Sí, como todo, por ahí estoy muy acostumbrada a la burbuja de [Escuela secundaria privada de origen] y es como que no salgo mucho, como te digo, vivo a dos cuadras entonces puedo ir de acá para allá y todo el día como que vivo en la burbuja esta, como que me da miedo eso igual. A la vez quiero para conocer gente nueva, todo».^[36]

La idea de la escuela como una «burbuja» remite al concepto de segregación del sistema educativo, que señala la constitución de espacios dentro del sistema en los que los alumnos solo comparten su cotidianeidad con pares de su mismo estrato social (Bottinelli 2017), generando, así, «circuitos de evitación» (Neufeld y otros, 2013, citado en Bottinelli 2017). Bottinelli resalta el carácter valorativo del concepto: «el enfoque sugiere que se produce un lazo social solo al interior de aquellos grupos, sin referencias a lo común que tendrían las comunidades que conforman la sociedad nacional» (Bottinelli 2017, pág. 106).

Resulta interesante que las estudiantes refieren a la *burbuja como una reproducción* «entre iguales» *respecto del sector social de origen*, pero también con respecto a experiencias escolares que permanecen ajenas a la vida política del país y a las dinámicas del movimiento estudiantil:

«Yo puedo hablar de Néstor y Cristina en la facultad, hay gente que los puede defenestrar y eso está permitido también y es una estructura que yo también tuve que entender, que colegio privado que nunca nadie hablaba de política, ni se hablaban de esos temas, o sea, yo nunca me tuve que aguantar que otra

[35] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[36] Gabriela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021.

persona denigre o diga cosas tremendas, nada, en el colegio de esas cosas no se hablaban. Entonces fue como chocaba eso también».^[37]

«La contención algo positivo, siento que deberían ser más amplios a la hora de dar charlas y dar más tópicos políticos actuales, la escuela intenta ser lo más apolítica posible y eso es inexistente, entonces es complicado porque tenés a los chicos en una burbuja que cuando salen de acá se la dan contra la pared».^[38]

En uno de los casos, Sabrina menciona que las conversaciones sobre política las «tiene que aguantar»; mientras que Manuela, por el contrario, considera que sería deseable anticipar discusiones sobre política y actualidad en la experiencia del nivel secundario, para evitar que les resulte menos chocante el ingreso a las universidades argentinas, atravesadas por la politización y participación estudiantil.

2) Las similitudes y diferencias entre la experiencia escolar y el primer año en el nivel superior

En las experiencias educativas en el nivel superior las estudiantes destacan como diferencial la cuestión de la autonomía, es decir una mayor libertad y autorresponsabilización por sus propios actos que experimentan en el nivel superior en contraste con la experiencia en secundaria, así como también un mayor distanciamiento respecto de sus familias:

«Y a veces es muy complicado porque todas las decisiones que tomás te repercuten a vos mismo, entonces hay que hacerte cargo de tus cosas porque ya no es culpa ni de mamá, ni de papá, ni de un abuelo, es culpa tuya. También es aprender eso, un montón, yo creo que esta etapa del año fue como un descubrir nuevo, ver también cuáles son mis capacidades, mis mejores capacidades o para qué soy mejor o también para qué soy peor y es el descubrimiento de uno mismo. Creo que eso es lo más significativo».^[39]

[37] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[38] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[39] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

«También conocer nuevas personas y eso está bueno porque en la escuela a la que yo iba era como siempre el mismo grupo. No te movías de ese grupo y acá vos decidís con quién juntarte, conocías gente nueva. Además esto de por ahí no querés ir a una clase no ibas y quizás ante no estaba esa posibilidad. Entonces te da más libertad, entendés que es tu responsabilidad hacerla sino».^[40]

«Ponele yo no estaba enterada de eso de que para ir al baño no tenías que pedir permiso y en el colegio pasa que o sea no te podías levantar de la nada e ir al baño. O ponele no te dejaban comer en el aula y acá cada uno se lleva su mate y sus galletitas y come ahí nomás. O sea, es como otra, más liberal. (...) Acá te soltás y tenés que ser responsable por vos y listo, o sea, en el colegio tenés gente atrás todo el tiempo diciéndote “che, tenés que aprobar o llamamos a tus papás”».^[41]

También en su estudios en México, Ramírez García señalaba que la libertad y la responsabilidad sobresalían como valores en la experiencia de los estudiantes de educación superior, destacando que la transición del bachillerato a la licenciatura está marcada por una mayor libertad para decidir y actuar: «estudias, si quieres», «entras a clase, si quieres» (Ramírez García 2013, pág. 50).

Respecto de las trayectorias hacia el futuro, también aparecen las posibilidades de experiencias en el exterior. Así es el ejemplo de Manuela: «muchas veces pensé en irme del país, de hecho sé que hay un convenio de historia con España y dije “eu, por ahí me voy”».^[42]

Una dimensión en la que encontramos diferencias entre las y los estudiantes es respecto de los procesos de aprendizaje que valoran haber tenido en la pandemia. Mientras que en los otros grupos antes desarrollados hay quienes señalan haber aprendido menos, aquí algunos/as destacan haber aprendido incluso más durante la crisis sociosanitaria:

[40] Antonia, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2022.

[41] Maia, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[42] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

«Yo personalmente aprendí más en pandemia que estando acá, porque acá me disperso, los compañeros, me falta entregar trabajos y bueno no pasa nada, es el último año, pero virtual era como que tenía más autoexigencia».^[43]

Mientras que en otros casos dicen que aprendieron «más o menos lo mismo» o bien que aprendieron «de otra manera»:

«No, yo siento que aprendí lo mismo o menos, no aprendí más, eso no. En matemáticas me preguntan lo que hicimos el año pasado y no sé qué decirte porque no le entendí nada, y agradezco estar en sociales la verdad porque es leer nada más, pero los que están en otras orientaciones que capaz que necesitan muchísima más explicación no sé. (...) Porque tampoco sé lo que tendríamos que haber aprendido... más o menos aprendimos de otra manera por ahí, pero no sé si más o menos».^[44]

En síntesis, en ningún caso señalan «no haber aprendido» debido a la pandemia, sino que, incluso cuando cambian la orientación disciplinar en el momento de la elección de carrera superior, destacan contar con herramientas como la lectura, la oralidad, resúmenes, adquiridas en la escuela secundaria.

3) Permanencia en el primer año en el nivel superior, ¿continuidades o discontinuidades?

En este grupo encontramos trayectorias con continuidad, a excepción de una estudiante que aún no había decidido si continuar el año siguiente debido a motivos vocacionales. Los estudiantes no experimentaron grandes inconvenientes y, al momento de la segunda entrevista, habían logrado aprobar materias y avanzar en el plan de estudios. Así lo describe Manuela:

«Fue más cómo lograr encajar en otro sistema y que me diera frutos ese mismo sistema, como que resultara. Puede ser que haya gente que no le resulte. (...) estoy pudiendo llevar esta carrera, está dándome resultado en sentido de ya tengo dos materias aprobadas, ya me esforcé todo lo que podía

[43] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[44] Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021.

en esto y también me gusta mucho la facultad y mis amigas, la verdad que el grupo de amigas que hice fue como particularmente excelente».^[45]

«Por supuesto que aprendimos menos»: *trayectorias secundarias de gestión estatal-institución superior no universitaria*

Este último tipo está constituido por los jóvenes que, al terminar los estudios secundarios en escuelas de gestión estatal ubicadas en las periferias de la ciudad, continúan estudiando en instituciones del nivel superior no universitario. En esta categoría se ubican tres casos dentro de la muestra: una mujer de La Plata y un hombre y una mujer de Tandil.

1) El momento de la elección de la institución y la carrera

Este grupo es el único entre todos los enumerados en el que aparece la cuestión laboral como un asunto tematizado y una dimensión ponderada en el proceso de elección: se piensa la elección de carrera en el nivel superior contemplando la salida laboral. Es decir que se ponen en juego trayectorias con mayor «densidad», como indicara Carli (2012) para referir a la combinación de estudio con trabajo, maternidad/paternidad, militancia (política o social), u otras.

Esta cuestión contrasta con los otros grupos, donde se encuentran casos de estudiantes que barajan la opción de estudiar sin ejercer profesionalmente en un futuro, solo con el objetivo de obtener el título. Para estos estudiantes el proceso de elección comienza con decidir en qué ámbito les gustaría insertarse laboralmente y qué tareas les interesa desarrollar, para luego avanzar en la búsqueda de instituciones que puedan ofrecer esa formación:

«Yo cuando iba al (...) dentista, ahí en la esquina había una guardería y a veces, yo iba casi todos los meses, y cuando iba miraba cómo los trataban, como era ahí adentro y así me llegó y le pregunté a mi vieja como tenía que hacer para estudiar eso y ella me dijo que era para maestra maternal».^[46]

[45] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022.

[46] Paula, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

Por otro lado, en los relatos de estos estudiantes la universidad no aparece dentro de las opciones a elegir para continuar sus estudios, sino que la búsqueda es únicamente entre institutos superiores.

2) Las similitudes y diferencias entre la experiencia escolar y el primer año en el nivel superior

Por un lado, en todos los casos señalaban, respecto de los aprendizajes en secundaria, que habían tenido dificultades debido a problemas de conexión en virtualidad. Esta dimensión no había aparecido en los grupos anteriores.

Al momento de la primera entrevista los estudiantes tienen una mirada más bien positiva sobre las experiencias de aprendizaje en la secundaria:

«De por sí es linda escuela, tiene lindos niveles de estudio porque aprendés y te das cuenta que a veces yo preguntaba a los chicos de [otra escuela de la ciudad] y estamos mucho más avanzados. (...) es una escuela muy buena y muy buen nivel tiene».^[47]

«Aprendí muchas cosas acá (...) a leer, a sumar, todas esas cosas».^[48]

Este testimonio es particularmente interesante por el tipo de saberes que la estudiante destaca: sumar y leer. Las cuestiones que menciona parecen corresponderse más con lo esperado para el currículum del nivel primario que para el secundario. En ese sentido, la estudiante parece no conocer aquellas herramientas con las que necesita contar para atravesar el nivel superior.

Asimismo, la pandemia aparece como un momento en el que el nivel del aprendizaje bajó o directamente fue interrumpido:

«Yo creo que aprendimos menos a lo que es el nivel académico de los otros años... sí. Por supuesto que aprendimos menos».^[49]

[47] Silvio, varón, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

[48] Paula, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[49] Kenia, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

«Un año y medio que no fui a la escuela me gustaría haber aprendido algo más, todo lo que se dio en quinto».^[50]

Sin embargo, en la segunda entrevista, ya teniendo la experiencia de estudiar en el nivel superior, surgen ciertos cuestionamientos a los aprendizajes y a la preparación recibida en la escuela secundaria. Los estudiantes dan cuenta de las diferencias entre los aprendizajes escolares y lo que requiere estudiar en el nivel superior:

«Diferencias eran más que nada en los trabajos prácticos, por ejemplo, en el trabajo práctico en la escuela era como que sacabas de Google o cortabas y pegabas de un libro y ya tenías la respuesta, no te daban tanto fotocopias y acá es como muy diferente, tenés que interpretar, hacerlo con el cuento o con el libro o la fotocopia que te den».^[51]

«Siento que la escuela te prepara hasta cierto punto, porque después... hoy en día en la escuela no te dan nada para leer, los exámenes, bueno... por la pandemia ya no se hacían... como que te facilitan mucho las cosas, que por ahí en un terciario en una universidad no pasa. Llega un momento en que te chocas contra la pared. Tenés que leer, tenés que estudiar, tenés que sentarte a estudiar... cosa que en la secundaria no pasaba».^[52]

Con respecto a la cuestión vincular, en el caso de la escuela estatal de Tandil valoraban el acompañamiento y se sentían respetados por parte del mundo adulto.

«Ah, es genial. Por mi parte todos los profesores generalmente son muy... que tienen vocación, te escuchan, son amables. Si tenés algún inconveniente se acercan, te preguntan, lo mismo la directora. Por ejemplo, yo me tocó estar internada por una operación y la misma directora se acercó a la clínica a visitarme. Así que esa relación hay».^[53]

Es interesante que este punto presenta matices independientemente del sector de gestión: la cuestión del trato personalizado aparece más fuertemente en el caso de la escuela de Tandil.

[50] Paula, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[51] Paula, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021.

[52] Kenia, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

[53] Kenia, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

3) Permanencia en el primer año en el nivel superior, ¿continuidades o discontinuidades?

Se puede decir que las tres son trayectorias que presentan continuidad: consideran haber cumplido las expectativas al lograr aprobar los exámenes e interiorizarse en las prácticas del nivel superior. De todas maneras, destacan ciertas discontinuidades como la relación con el conocimiento y el estudio:

«Aprender sobre ser estudiante, que sí, de verdad te tenés que sentar a estudiar [risas] no es como el estudiante de la secundaria, pero bueno. Eso. Y que por ahí antes había más tiempo para otras cosas que ahora no... más sobre la fecha de parciales».^[54]

Por otro lado, los tres reparten su tiempo entre el estudio y el trabajo: Silvio trabaja en el campo con su padre durante el tiempo que no está de pupilo en el instituto superior, Kenia hace changas^[55] los fines de semana y Paula trabaja en un comedor comunitario:

«Estudio de noche y por las mañanas trabajo, muchas veces me quedo toda la noche y al otro día me voy y trabajo y ya son las 2, 3 y por ahí me acuesto un ratito y estoy todos los días de lunes a viernes así».^[56]

5.5 Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos tipologizar las trayectorias postescolares de estudiantes que egresaron del nivel secundario en el año 2021. Constituye un rasgo destacable el que todos/as ellos/as se encuentran concretando trayectorias en el nivel superior con notable continuidad.

Sin embargo, también encontramos que se conforman circuitos entre, por un lado, egresadas/os del sector estatal-ingresantes a universidades públicas o institutos terciarios y, por otro, estudiantes del sector privado que o bien ingresan a universidades públicas (reconociendo el prestigio de las universidades públicas argentinas y buscando «romper la burbuja» que les significaba la escuela de origen), o bien se vuelcan a la continuidad en el sector privado.

[54] Kenia, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021.

[55] Expresión coloquial que denota un trabajo informal y de duración breve.

[56] Paula, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2022.

Asimismo, en consonancia con lo señalado por Benza y Kessler (2021) respecto de que estamos transitando una ampliación escolar con desigualdades, encontramos que afloran diferencias con respecto a las herramientas con las que cuentan para transitar ese primer año de estudios superiores. Entre las/os estudiantes de sectores populares egresadas/os de escuelas estatales aparece la preocupación respecto de contar con aprendizajes de menor calidad, con que la escuela «no te prepara para nada» o perdieron aprendizajes en la pandemia o con sentirse lejanos al oficio de estudiante universitario. Entretanto, las/os egresados/as de sector privado sienten que cuentan con las herramientas necesarias, e incluso que en sus escuelas aprendieron aún más durante la pandemia o que la virtualidad repercutió en que pusieran en juego una mayor autoexigencia.

En ese sentido, al mostrar los aumentos de la cobertura, Kessler y Benza se preguntan por la cuestión de la desigual distribución de la calidad y responden que, de todos modos, esto no implica un incremento de la desigualdad porque, si bien antes los sistemas eran más homogéneos en términos de calidad, también lo eran desde el punto de vista social por ser más restringidos en relación con la cobertura: «en otras palabras, la desigualdad antes estaba en mayor proporción fuera del sistema y hoy se encuentra dentro de él» (Benza y Kessler 2021, pág. 106).

En sintonía con ello, también encontramos una desigual distribución del «miedo» frente a un nivel educativo diferente para todas y todos: las y los estudiantes que provenían de escuelas estatales se mostraban más temerosas y temerosos sobre el «salto» en cuanto a los aprendizajes y ritmos de estudio, mientras que en el caso de las escuelas privadas, los miedos también estaban presentes, pero guardaban relación con el salir de la burbuja y el encuentro con un «otro» (otro-politizado u otro-sector social).

Sin embargo, el clivaje sector estatal-privado no debe conducir a un reduccionismo ligado a concebir el sector de gestión como el atributo determinante, sino que las condiciones socioeconómicas de estudiantes distribuidos en escuelas socioeconómicamente homogéneas hacia su interior en un contexto de segmentación educativa, actúan como atributo central. Es decir que en todo caso se trata de procesos de acumulación de ventajas y desventajas vinculadas al sector social de origen actuando en conjunto con una

propuesta institucional que evalúan más o menos sólida respecto de los aprendizajes.

Asimismo, tomamos distancia de pensar a la secundaria estatal como «deficitaria» en función de los requerimientos que el nivel superior le presenta, sino que creemos que se trata de una problemática que es imprescindible pensar en el interjuego entre los dos niveles. En ese sentido, las/os estudiantes ponen en valor la existencia de políticas y programas que fomentan la articulación interniveles: tanto las muestras de carreras que les permiten moldear sus expectativas cuando se encuentran en la escuela secundaria como las estrategias institucionales que desde el nivel superior se activan en pos de asegurar la retención son positivamente destacadas. Lo mismo sucede con los casos en que aparecen figuras que proponen un vínculo más horizontal: sea docente, sea tutores/as, son bien vistas/os cuando se les acercan con voluntad de acompañar ese momento transicional.

Por último, en la muestra trabajada no encontramos que el género sea un factor que grave en relación con las desigualdades al momento de la transición, mientras que las desigualdades vinculadas a lo territorial cobran relevancia tanto con respecto a la apuesta a la migración con fines de estudio, como a los planes de viajes al exterior a futuro.

Referencias

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, MANUEL; PILAR FIGUERA GAZO y MERCÈ TORRADO FONSECA

- 2011 «La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 22, n.º 1, referencia citada en página 140.

ARAUJO, JAVIER

- 2009 «Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias», en *Gestión Universitaria*, vol. 2, n.º 1, referencia citada en página 140.

BENZA, GABRIELA y GABRIEL KESSLER

- 2021 *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias luego de la ola de gobiernos progresistas*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en páginas 144, 167.

BOTTINELLI, LEANDRO

- 2017 «Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina», en *Revista Sociedad*, n.º 37, referencia citada en páginas 155, 159.

BRACCHI, CLAUDIA

- 2016 «Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas», en *Trayectorias Universitarias*, vol. 2, n.º 3, recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>>, referencia citada en página 143.

CANALES, ANDREA Y DANAE DE LOS RÍOS

- 2009 «Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria», en *Revista Calidad en la Educación*, n.º 30, recuperado de <<https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/173>>, referencia citada en página 157.

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 163.

CHIROLEU, ADRIANA

- 2014 «Democratización universitaria y desigualdad en América Latina», en *Federación Nacional de Docentes*, vol. 1, n.º 5, referencia citada en página 141.
- 2017 «¿Educación superior para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile», en *Revista Universidades*, vol. 1, n.º 6, referencia citada en página 141.

CHIROLEU, ADRIANA; CLAUDIO SUASNÁBAR Y LAURA ROVELLI

- 2012 *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en página 141.

CORICA, AGUSTINA *et al.*

- 2023 «Transiciones juveniles y procesos del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia», en *Perfiles Educativos*, vol. 45, n.º 179, referencia citada en página 140.

DUBET, FRANÇOIS

- 2005 «Los estudiantes», en *Revista de investigación educativa*, n.º 1, recuperado de <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>>, referencia citada en página 142.

FRASSA, JULIANA Y LETICIA MUÑOZ TERRA

- 2004 «Trayectorias Laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico», en *Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES*, referencia citada en página 143.

GARCÍA DE FANELLI, ANA Y CECILIA ADROGUÉ

- 2019 «Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, n.º 96, referencia citada en página 142.

KESSLER, GABRIEL

- 2014 *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página 144.

MARANO, MARÍA GABRIELA

- 2014 «La relación entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de políticas públicas. Continuidades y variaciones entre menemismo y kirchnerismo», en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 141.

MASSIGOGUE, JOSEFINA

- 2024 «La dimensión institucional en la articulación entre escuela secundaria y nivel superior: análisis de trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires», en *Ampliar horizontes: transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia*, comp. por Emilia Di Piero, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en página 156.

MORA SALAS, MINOR Y ORLANDINA OLIVEIRA

- 2014 «Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México», en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LIX, n.º 220, referencia citada en página 140.

NÚÑEZ, PEDRO; LUCILA DALLAGLIO Y ANDRÉS SANTOS SHARPE

- 2022 «Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)», en *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*, Rosario: Homo Sapiens, referencia citada en página 148.

PIERELLA, MARÍA PAULA

- 2019 «Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año», en *Archivos de Ciencias de la educación*, vol. 13, referencia citada en página 156.

RAMA, CLAUDIO

- 2009 «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, n.º 1, referencia citada en página 144.

RAMÍREZ GARCÍA, ROSALBA GENOVEVA

- 2013 «¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?», en *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*, coord. por Carlota Guzmán Gómez, Ciudad de México: ANUIES, referencia citada en páginas 142, 147, 148, 161.

ROBERTI, EUGENIA

- 2015 «Trayectorias juveniles en tiempos de desestructuración: un estudio de los itinerarios laborales de jóvenes pobres y su imbricación con otras esferas vitales», en *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, referencia citada en página 144.

SALAS, EUGENIA *et al.*

- 2022 «Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa», en *Trayectorias Universitarias*, n.º 15, referencia citada en página 156.

SANTOS SHARPE, ANDRÉS

- 2019 «Lógicas institucionales que intervienen en la discontinuidad de los estudios universitarios. Una mirada comparada en dos carreras de la Universidad de Buenos Aires», en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 10, n.º 16, referencia citada en página 156.

SARAVÍ, GONZALO ANDRÉS

- 2009 *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, Ciudad de México: CIESAS, referencia citada en páginas 139, 140.
- 2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Ciudad de México: FLACSO, referencia citada en página 140.

SUASNÁBAR, CLAUDIO y LAURA ROVELLI

- 2016 «Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina», en *Pro-Posições*, vol. 27, n.º 3, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf>, referencia citada en páginas 141, 142.

TERIGI, FLAVIA

- 2010 «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía», en *Educación: saberes alterados*, comp. por Graciela Graciela Frigerio y Gabriela Diker, Buenos Aires, referencia citada en página 143.

TORTI, BÁRBARA

- 2020 «*Si no te vas ahora, después no te vas más*». *La elección de universidad en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires*, Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 148.

TROW, MARTIN

- 1973 *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, California: Carnegie Commission on Higher Education, referencia citada en página 142.

YIN, ROBERT

- 1994 *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series*, Thousand Oaks: Sage Publications, referencia citada en página 137.

CAPÍTULO 6

La meritocracia, ¿cumple la cuarentena? Análisis de miradas meritocráticas en estudiantes secundarios bonaerense durante la pandemia

ANA CLARA BURGOS GARCÍA

6.1 Introducción

El presente trabajo busca aportar una reflexión sobre las formas en que las y los estudiantes perciben y explican sus trayectorias académicas y los resultados de las mismas durante la pandemia. En esta clave, nos proponemos reflexionar sobre la persistencia del discurso meritocrático como un componente clave en la educación en las sociedades modernas. Entendemos que este discurso está sumamente presente en la cultura escolar, y que todos los integrantes de la comunidad educativa lo tienen, en mayor o menor medida, internalizando.

Este escrito se enmarca en el proyecto «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en pandemia».^[1] En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión

[1] El mismo fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, disponible en .

estatal y una privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias formativas se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellas y ellos en el año 2022. Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Sin embargo, en el presente artículo nos concentramos únicamente en los hallazgos emergentes en relación a las miradas de las y los 31 estudiantes de nivel medio que fueron entrevistados durante el año 2021.

El cuadro 6.1 sintetiza los casos que conforman cada uno de los grupos. Cabe señalar que no encontramos trayectorias que concretaran un pasaje desde secundarias estatales a universidades privadas.

Nombre	Caracterización de la escuela secundaria
Roma; Ricardo; María; Bárbara; Bibiana; Paola; Susana; Pilar; Mario; Mónica	Escuela de gestión estatal La Plata. Escuela pequeña, ubicada en el margen del casco urbano de la ciudad. Muchos de sus estudiantes son «del barrio» o de barrios aledaños. Orientación en ciencias sociales.
Manuela; Gabriela; Sabrina; Ana; Jaime; Silvina; Eloísa; Maia	Escuela de gestión privada La Plata. Escuela de tamaño medio, no subvencionada y laica. es una escuela de élite que ofrece tres orientaciones (economía y administración, ciencias sociales y ciencias naturales).
Liliana; Sofía; Lila; Kenia; Timoteo; Silvio	Escuela de gestión estatal Tandil. Escuela pequeña, ubicada en el margen del casco urbano de la ciudad, a la que asisten estudiantes «del barrio». Orientación en Comunicación.
Anabela; Javier; Manuel; Samuel; Tadeo; Myriam; Camila	Escuela de gestión privada Tandil. Escuela pequeña, laica y de élite, cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad. Tiene un estilo personalizado y contenedor.

Cuadro 6.1

Asimismo, el proyecto fue realizado en el contexto de pandemia. Entendemos a la pandemia como un hecho social total (Perelman 2021), es decir que impactó en todos los ámbitos de la vida social. Por eso mismo, no puede ser dejada de lado en el análisis y, en ese sentido, presentaremos hallazgos sobre los modos en que las estudiantes percibieron su trayecto por la escuela en ese contexto. La pandemia, como desarrollaremos más adelante, significó un descomunal desafío para la educación y, en este sentido, todas y todos los integrantes de comunidades educativas debieron desplegar una serie de estrategias y herramientas para poder continuar sus actividades. A su vez, la pandemia dejó a la luz e intensificó las desigualdades persistentes en nuestra sociedad. En materia educativa, se vieron reflejadas mayormente en la *brecha digital*.

El concepto de brecha digital se encuentra en discusión en el campo académico. Al respecto, resulta de sumo interés la reflexión de Benitez Larghi *et al.* (2014), quienes proponen hablar, en cambio, de apropiación, para dar cuenta de la multiplicidad de usos y sentidos que se generan en torno a las TIC. Remarcan que, actualmente, la principal fuente de desigualdades no es el acceso a las TIC sino las posibilidades de apropiarse de estos dispositivos, volviéndolos una herramienta significativa en el cotidiano. En este escrito utilizamos el concepto de brecha digital de manera reflexiva y buscando explicitar los distintos planos en que la desigualdad puede hacerse presente. Siguiendo a Fernández Enguita (2020), esta brecha no solo se percibe a nivel individual, en relación al acceso (es decir, la posesión –o carencia de– dispositivos tecnológicos que permitan conectarse) y al uso o apropiación (las posibilidades de hacer un uso de los dispositivos y las redes de forma segura y cuidada, pero además formativa y responsable, accediendo a fuentes fidedignas e información de calidad). Además, se produce una brecha entre la escuela y la sociedad (dentro de la escuela persisten lógicas tradicionales y no se incorporan tecnologías digitales, o no de un modo que sintonice con los saberes y usos que les dan los estudiantes) y entre las escuelas (algunas escuelas buscan incorporar estas herramientas y otras se rehúsan totalmente). En estas tres dimensiones, la brecha fue sumamente visible durante la pandemia, generando impactos diferenciales en las trayectorias académicas de cada estudiante.

Particularmente, queremos reflexionar sobre de qué modos la concepción meritocrática juega un papel importante en estos tra-

yectos para las y los estudiantes, buscando recuperar la perspectiva de cada una y cada uno sobre este tema. De este modo, pretendemos «(...) reconstruir las prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus itinerarios, pero prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales» (Carli 2012, pág. 31). Entendemos que numerosos trabajos reflexionan sobre la(s) forma(s) de elaborar la noción de mérito en docentes (Tarabini 2015) y familias (Narodowski y Gómez 2007), y en ese sentido buscamos realizar un aporte sumando la visión de actores y actrices tan importantes del sistema educativo como son las y los estudiantes.

En este sentido, compartiremos algunos avances acerca de las formas en que las estudiantes percibieron sus experiencias educativas durante este particular contexto de emergencia. Para eso, recurriremos a entrevistas realizadas en el año 2021, cuando las estudiantes aún se encontraban en la secundaria, para pensar, especialmente, de qué modos la categoría de mérito fue movilizada durante este período.

Por otra parte, compartiremos impresiones acerca de los modos en que estas estudiantes perciben sus propios resultados, problematizando la perspectiva meritocrática y buscando, además, dar cuenta de factores que complementan –y en muchos casos hasta posibilitan– que ese mérito sea tenido en cuenta.

En cuanto a la estructura del capítulo, en primer término delimitamos las diferencias entre las nociones de mérito y meritocracia. En segundo lugar, analizamos cómo se activan estas nociones en las miradas estudiantiles acerca de dos cuestiones: el nivel de los aprendizajes y la conexión efectiva a las clases y la suspensión del criterio de la repitencia durante la pandemia. En tercer término, presentamos algunas reflexiones de cierre.

6.2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de mérito y meritocracia? Breve revisión conceptual

La concepción meritocrática está estrechamente ligada al pensamiento moderno. En un principio, fue sumamente disruptiva al proponer un criterio de ordenamiento que no se basa en los privilegios aristocráticos (anclados a la herencia e historia familiar). La tradición contractualista tiene como punto de partida una

sociedad ideal en la cual las personas son libres e iguales entre sí. Partiendo de este escenario de competencia abierta e igualitaria, y teniendo en cuenta que las personas son racionales y autónomas, el mérito (es decir la suma de esfuerzo y cualidades personales) será el criterio legítimo para pensar, entender y ordenar la distribución de recompensas y posiciones sociales (Souroujon 2021).

En este marco de comprensión de lo social se considera que, si todos y todas tienen las mismas oportunidades, lo que separa a quienes obtienen resultados favorables de quienes no, es la capacidad de utilizar sus cualidades y la voluntad de esforzarse por obtener esos logros. Es decir que «no hay lugar para una explicación de la desigualdad fuera de la responsabilidad –y la culpa– de los individuos, sus oportunidades y capacidad evolutiva de resolverlo todo» (Chaves *et al.* 2017, pág. 54). Porque «la escuela democrática de masas, al afirmar que todos pueden triunfar, hace responsable a cada uno de las desigualdades, aun cuando persista la injusticia estructural del sistema» (Bolívar 2005, pág. 59).

Es importante, a su vez, distinguir el concepto de mérito del de meritocracia. El concepto de mérito refiere a utilizar las habilidades de manera beneficiosa para obtener ciertos resultados. Es una noción intrínsecamente ligada al esfuerzo y muchas veces a la constancia. La meritocracia, por otra parte, refiere a una ideología que dice sostenerse en un sistema de distribución y legitimación basado *exclusivamente* en el mérito, en lo que cada una y cada uno hace (o no hace). Lo problemático de esta mirada es que presupone que las oportunidades de alcanzar el éxito son iguales para todos y todas, es decir que todos participan de la misma competencia en las mismas condiciones, por lo cual las desigualdades de cualquier tipo (étnicas, de género, religiosas, por nombrar algunas) así como la pertenencia a un determinado grupo familiar, no deberían ser factores influyentes (Di Croce y Echenique 2014).

Muchas veces, se entiende que la condición inicial que permite el juego meritocrático (es decir, la igualdad de oportunidades) está garantizada por la universalización de la educación. Si todos pueden acceder al sistema, todos podrán mantenerse dentro de él. Una vez dentro, se pondrá de manifiesto otra de las características de la meritocracia: al ser un sistema de distribución, propone también una jerarquización. La misma se organizará, como dijimos, en función al nivel de realización de los estudiantes (Bolívar 2005), y, de esta manera, la responsabilidad por los resultados obtenidos va a

recaer exclusivamente sobre las prácticas de quienes se incorporan a la escuela (Chaves *et al.* 2017). Esto implica no tomar como relevantes o definitorios a otros factores que atraviesan las trayectorias de las y los estudiantes: la posesión del capital cultural^[2] esperado por las instituciones, la pertenencia o exclusión de ciertos grupos de pares, las situaciones familiares, la convergencia del mundo escolar con el laboral, por nombrar algunos.

Sin embargo, cabe aclarar que no se trata de que las críticas desde las miradas sociológicas hacia la meritocracia impugnen al mismo tiempo el mérito, definido como el esfuerzo ligado al talento (Barbosa 1999), sino que la crítica se dirige hacia la ideología meritocrática, que sostiene que la sociedad funciona efectivamente bajo el criterio del mérito.

6.3 La meritocracia, ¿cumple la cuarentena?

Como decíamos, lo problemático de la concepción meritocrática es que deja de lado condiciones estructurales, contextuales y particulares que pueden influir (y de hecho influyen) en las posibilidades concretas de alcanzar los resultados deseados. Si la igualdad de oportunidades es acompañada por una desigualdad de posiciones (Dubet 2021), será sumamente difícil que todos puedan alcanzar los mismos resultados. Aunque puedan generarse las mismas oportunidades, los puntos de partida son desiguales. A esto se suma la creciente segmentación del sistema educativo, que Braslavsky advirtió ya en 1985: incluso si los distintos grupos sociales logran acceder a niveles de educación formalmente iguales, acceden a niveles de conocimiento no equivalentes. Aunque continúen dentro del sistema educativo en términos formales, no continúan a la par en términos de la formación que obtienen.

Al hablar de las desigualdades estructurales que persisten y de los circuitos escolares diferenciados en la actualidad, no podemos pensarlos al margen de un enorme suceso que conmocionó a la sociedad contemporánea: la pandemia del COVID-19.

[2] Esta categoría acuñada por Bourdieu, puede pensarse como una reserva o una acumulación de experiencias y saberes, así como de bienes culturales y de credenciales otorgadas por instituciones legítimas que hacen que una persona sea considerada culta. El autor plantea que puede encontrarse en tres estados: incorporado/objetivado/institucionalizado.

De manera muy sintética y como la consecuencia quizá más notoria, debemos decir que la pandemia acarreó la virtualización forzosa de la educación (Di Piero y Miño Chiappino 2020; Dussel 2020) en todos sus niveles. La escuela tal como la conocemos fue puesta en jaque, y el contexto de emergencia requirió de mucho esfuerzo y creatividad por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Al respecto, son numerosos los estudios que abordan los descomunales desafíos enfrentados, así como las modificaciones que sufrió la escuela como tal.

Esta situación implicó, a su vez, que el principio meritocrático de la igualdad de oportunidades se movilice, sobre todo cuando esa posibilidad igualitaria de recorrer el mismo camino con las mismas posibilidades es pensada en un contexto específico: el escolar. Siguiendo a Dussel (2020), el aula, ese espacio físico que es, también, un espacio colectivo en el que se aprende en conjunto, organiza un encuentro en condiciones más igualitarias. Asimismo, la autora da cuenta de cómo en la escuela no solo se aprenden contenidos curriculares, sino también un «guión común», que contiene ciertos saberes mínimos necesarios para vivir en una determinada sociedad. Muchas veces, estos saberes no solo tienen que ver con contenidos curriculares mínimos o aceptables, necesarios para la cotidianidad (como saber sumar para ir a hacer las compras), sino también con pautas sociales y de comportamiento, maneras de hablar y de escribir, pautas de convivencia democrática, etc. Muchas de estas cuestiones se aprenden en la práctica escolar, en ese encuentro con otros y otras en esa instancia de aprendizaje colectivo.

Es indudable que, además, la pandemia afectó todas las esferas de la vida social, por lo cual las implicancias que tuvo en la educación se veían, a su vez, imbricadas con situaciones sumamente complejas. Por nombrar algunas de estas variables: la pérdida de seres queridos, la necesidad de trabajar o de colaborar mucho más en la cotidianidad del hogar, las condiciones (o la falta de ellas) para acceder no solo a las clases sino a diversas actividades concentradas en el ámbito virtual.

Como mencionamos, los estudios que abordan la pandemia son muchos y lo hacen desde distintos ángulos y enfoques. En este trabajo buscamos aportar conocimiento sobre los modos en que las y los estudiantes vivenciaron la pandemia, particularmente su experiencia educativa, y las marcas que esto dejó en relación a las

posibilidades y decisiones que se toman para el futuro. Específicamente, nos centraremos en analizar de qué modos fue movilizad el principio meritocrático durante este particular contexto de emergencia, atendiendo a posibles tensiones y contradicciones. A su vez, la intención es dar cuenta de las diferencias y puntos en común de las miradas de las y los estudiantes.

Las y los estudiantes entrevistadas cursaron el último año de la secundaria durante el 2021. Este período estuvo caracterizado por el retorno progresivo y cuidado a la presencialidad, bajo la medida del DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) que fue regulándose según distintos momentos sanitarios. Además, estas estudiantes iniciaron sus estudios en el nivel superior en el año 2022, lo que implicó retomar la presencialidad plena. En muchos casos se trató literalmente de un retorno, en el sentido de una vuelta atrás: más allá de los barbijos y el alcohol en gel, no se produjo en la comunidad educativa un proceso de reflexión y revisión sobre las prácticas y estrategias educativas.

A continuación analizaremos algunos testimonios que permiten problematizar sus miradas en torno a dos cuestiones: el nivel de los aprendizajes y la suspensión de la repitencia durante la pandemia.

Por una parte, los y las estudiantes perciben que, durante la pandemia, hubo una disminución tanto cualitativa como cuantitativa del nivel de los estudios: es decir un descenso del nivel de exigencia y de la cantidad de tiempo de estudio y esfuerzo puesto en él. Veámoslo en sus palabras:

Entrevistadora: (...) ¿cómo fue transitar este último año con las diferentes medidas y protocolos que hubo por la pandemia? ¿Cómo se organizó eso, como lo fueron sintiendo?

Kenia: «no me cambió tanto. O sea, me pareció genial que se pueda volver más allá de que sea con el protocolo, pero se pudo continuar normalmente, nada que ver a lo virtual que veníamos del año pasado que ahí sí para mí se fue toda la línea de lo que es una escuela y lo que enseña y no sé si aprendí mucho. Lo único que me cambió un poco por ahí es que este año no hemos tenido exámenes, y hace mucho que no me siento así, a estudiar y venir y dar un escrito. Como que fue un poco más relajado y más que era sexto».

Lila: «claro, a mí me pasó lo mismo... un año más relajado, venimos de la virtualidad que cambió el cotidiano, eh, ahora no estamos acostumbrados a

rendir examen y no sé, en la universidad o en los exámenes de ingreso por ahí nos va a costar sentarnos de nuevo y a estudiar para rendir».^[3]

Lila: «yo tengo computadora, pero la mayoría se conectaban del celu. Igual siempre éramos los mismos. Como mucho tenías cinco o seis en la clase».

Entrevistadora: pero ¿cuántos son en el curso?

Lila: «en el curso somos 28...».

Kenia: «28, 30 más o menos. Pero nunca pasamos... de 12, 15».

Lila: «siempre éramos poquitos».

Kenia: «y depende la materia también».

Entrevistadora: «¿y eso saben porque eran tan pocas personas? ¿No se podían conectar?».

Kenia: «generalmente por vagancia, porque decían que no tenían internet o no tenían dispositivos, y uno que es compañero hace muchos años sabe que tienen. Sabemos que tenían».

Lila: «o sea sabemos de verdad los que no disponían de internet, pero la mayoría sí. No se conectaban, pero creo que también pasó un poco porque no lo hicieron obligatorio. Si no que las clases virtuales eran responsabilidad de uno, no te las exigían, entonces creo que por eso pasó».^[4]

Las estudiantes comparten una sensación de mayor flexibilidad por parte de la escuela durante la pandemia. Esto se advierte en distintos niveles. Por un lado, al mencionar el criterio de no cumplir con la asistencia no se lo interpreta como una medida que busca incluir a quienes, por ejemplo, no tuviesen conexión o a quienes se hubieran insertado en el mundo laboral o tuviesen responsabilidades familiares que les impidieran conectarse en ese horario, sino que fue visto como una disminución de la exigencia, de los requisitos de aprobación.

Desde las miradas estudiantiles, hay malestar ante experiencias de pares que no se esforzaban, a los que se considera «vagos» dado que, desde su punto de vista, no se trataba de personas que no tuviesen acceso a los dispositivos o conectividad que eran, en principio, las desigualdades en los puntos de partida que la flexibilización de las exigencias buscaba atender.

[3] Kenia y Lila, estudiantes de escuela de gestión estatal, Tandil.

[4] Estudiantes de escuela de gestión estatal en Tandil.

Podemos ver, en este sentido, cómo sigue funcionando el criterio meritocrático: en tanto responsabilidad individual, se entiende como una decisión consciente y voluntaria ligada a hacer mérito para aprobar (conectarse a las clases, en este caso). Veámoslo en otro testimonio

En el caso de Bibiana, reconoce su responsabilidad en la desvinculación de la escuela:

«No, no aprendí nada, no te voy a mentir (...) me desconecté, hacía otras cosas, no me acuerdo, pero no le daba mucha bola^[5] al colegio así que no (...). O sea si vos me preguntas ¿qué hiciste este año?: nada, no me acuerdo (...). Pero no por culpa del colegio que yo no aprendí nada, sino por mí que me corrí, no hice nada, porque las materias siempre estuvieron ahí mandando mensaje, pasando los trabajos, yo no lo hacía de vaga».^[6]

Assusa (2020) reflexiona sobre los sentidos de la desigualdad en el ámbito laboral. Para pensar el caso de Bibiana, podemos pensar junto al autor que «(...) hacer sentido de una posición desigual es, también, un hacer: el de consolidar simbólicamente desigualdades objetivamente dispuestas en una distribución estructural (...) el de representar las actitudes y virtudes más aptas para un puesto» (Assusa 2020, pág. 52). Podríamos interpretar al ser estudiante como un «puesto laboral» para pensar, en estos términos, en la construcción de un «deber ser» vinculado al estudio y al esfuerzo, al mérito: ese ideal debe cumplirse, debemos cumplir con las actitudes y requerimientos para poder tener ese puesto. En este sentido, Bibiana también nos contó que «no tenía internet en casa entonces solo con credito, como no tenía siempre me pasó lo mismo que este año, lo dejé ahí al colegio, no hice casi nada y a lo ultimo del año, por noviembre o diciembre, pedí todas las cosas y las hice, a los apurones y ahí aprobé todas las materias y pasé a 6to». A pesar de tener limitaciones que le impedían conectarse, se autorresponsabiliza y se representa a sí misma como una «vaga», convirtiendo esta cuestión estructural en una decisión personal.

Hay algunos casos, como el de Gabriela, que siente que los contenidos y el aprendizaje dependieron mucho de cada profesor. No hay una relación unilateral entre aprender menos y la pandemia,

[5] Expresión coloquial que refiere a no dar importancia, no prestar atención.

[6] Bibiana, mujer, escuela pública, La Plata.

sino que tiene más que ver con la propuesta concreta del área curricular y/o del docente a cargo. En sus palabras:

«Depende la materia, hay materias que aprendí más que otros años. (...) Historia el año pasado, yo aprendí un montón, en realidad siempre aprendí, porque el profesor que tenemos justo es buenísimo entonces todo lo que vimos en historia de todos los años con él me lo acuerdo. Pero por ejemplo Matemáticas más que nada el año pasado ni idea (...) incluso yo tenía Química el año pasado y no tuvimos ni un Zoom, no tuvimos ninguno, dos semanas tuvimos con una suplente que nos hizo hacer Zoom, pero después el resto del año no tuvimos un Zoom, fue hacer algunos trabajos que mandaba, que era arreglate. Y un final que era buscar en internet y listo».^[7]

Por otro lado, el cambio en la modalidad de evaluación y acreditación^[8] de las materias también fue percibido de este modo. El balance es negativo, y las estudiantes consideran que aprendieron menos que otros años:

Entrevistadora: ¿la evaluación entonces fue más que nada por trabajos? ¿No hubo instancias más comunes de exámenes escritos o de orales? ¿Cómo fue eso? Para acreditar una materia por ejemplo...

Kenia: «no, exámenes escritos en la única materia que tuvimos fue en matemáticas, tuvimos dos exámenes y... después no. Ningún oral, nada. En ninguna materia».

Lila: «sí o por ahí alguna exposición oral pero una cosa más relajada... tampoco es que te sentabas a estudiar sino que era más para contarle a tus compañeros».

Kenia: «claro. Contar qué fue lo que hiciste...».

Lila: «sí, con tus palabras».

Kenia: «nada de sentarse a estudiar o aprender un tema».

Entrevistadora: bien. Y sienten que con todo este año, ¿aprendieron lo mismo, aprendieron más, menos?

Kenia: «Yo creo que aprendimos menos a lo que es el nivel académico de los otros años... sí. Por supuesto que aprendimos menos».

Lila: «sí, para mí bajo bastante. Y en lo virtual pasaron muchos que era solo hacer trabajos y entregar, porque sí. No sé ni siquiera si cada uno se sentaba

[7] Gabriela, mujer, escuela privada, La Plata.

[8] Resolución CFE n.º 368/2020, en la provincia Resolución conjunta 1872/2020 de la Dirección General de Cultura y Educación ().

a intentar entenderlos, como que en clase que por ahí presencial estás ahí, estás con el profe ahí, estás más en la clase...».

(ibíd.)

«No, yo siento que aprendimos menos pero que podríamos haber aprendido. Me di cuenta con algunos profesores que saben explicar re bien y quedaron ahí... temas que no se alcanzaron a dar por el tiempo perdido entre las burbujas».^[9]

De ese modo, estas estudiantes señalan que aprendieron menos. Se trata de estudiantes de escuelas estatales periféricas, que atienden mayormente a sectores populares. En los casos de las escuelas privadas abordadas, se encontraron testimonios en los que se valoraban los aprendizajes adquiridos en la pandemia.

«Siento que aprendí un poco más, por ahí. El hecho por ahí de hacer los trabajos, y por ahí no esa rutina de la prueba, estudiar y acordarte todo de memoria, y escribirlo por ahí en el papel y entregarlo y ya. Por ahí el hecho de hacer los trabajos prácticos que nos mandaban, por ahí me llevaba un poco más de tiempo y me quedaba más en la cabeza lo que leía».^[10]

«Yo personalmente aprendí más en pandemia que estando acá, porque acá me disperso, los compañeros, me falta entregar trabajos y bueno no pasa nada, es el último año, pero virtual era como que tenía más autoexigencia».^[11]

«Creo que aprendí más porque, más que nada no solo por la pandemia si no por ser los últimos dos años, quise esforzarme como para ir bien completita y aprovechar todo lo que pueda para la Universidad, eso igual es como personal pero traté de aprovechar bastante».^[12]

«Yo creo que aprendí igual. Porque o sea, eso también de aprender más o menos, o igual, estaba en vos de ponerte a leer o a hacer las cosas que te mandan o conectarte a las clases, tener la clase... No es lo mismo que presencial porque bueno, por ejemplo lo note en matemáticas que vos en presencial venís, tenés una duda que es muy común en matemáticas... y ahí vas y le preguntas a la profesora y ya tenés la respuesta. Y por ahí cuando era virtual eso como que se complicaba, porque le tenías que mandar un mail con la consulta y esperar la respuesta y eso. Pero yo creo que aprendí igual».^[13]

[9] Sofía, mujer, escuela pública, Tandil.

[10] Samuel, varón, escuela privada, Tandil.

[11] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

[12] Silvina, mujer, escuela privada, La Plata.

[13] Camila, mujer, escuela privada, Tandil.

El testimonio de Camila es interesante porque, pese a atribuir la posibilidad de aprender fundamentalmente a la voluntad individual, reconoce que en el ámbito escolar, en el aula, hay una dinámica propia, sobre todo vinculada al intercambio, que no puede ser replicada en lo virtual. Esto mismo es lo que las y los estudiantes de las escuelas públicas resaltan como más valioso y, por ende, como faltante durante la virtualidad. Asimismo, en el testimonio de Silvina, la decisión personal también juega un papel central.

En un solo caso, una estudiante de una escuela pública prefirió la dinámica virtual:

«Yo creo que aprendí más estando en *classroom*, tal vez otras personas no porque es difícil, pero yo aprendí más estando en *classroom* por el simple hecho que me ponía más, podía leer en silencio, no estaba mi compañero que me hablaba y me decía y yo: dejame de hablar que tengo que estudiar. No es que me entretengo tanto, sino que le pongo la cabeza».^[14]

Es importante señalar (una vez más) que la pandemia fue una situación de emergencia, signada por la incertidumbre y que –fundamentalmente en esas escuelas que estaban mal situadas en la brecha digital (es decir que no se han adaptado o incorporado nuevas herramientas digitales)– requirió de la inventiva para dar continuidad a los procesos pedagógicos.

De hecho, y siguiendo a Marano y Causa,^[15] en muchos casos el principal de los objetivos no fue tanto la calidad de la enseñanza, sino que se priorizó mantener el lazo con las y los estudiantes y sus familias, poder contener y que se queden dentro de la escuela, incluso aunque eso implicara relegar la enseñanza de los temas específicos. En palabras de los autores:

«(...) la preeminencia del énfasis en los contenidos curriculares, las prácticas para enseñarlos y las actividades desplegadas para que las y los estudiantes los aprendan fue un rasgo que nos fue posible identificar en las escuelas privadas. En el caso de las escuelas secundarias de gestión estatal, las voces de los actores institucionales con los que trabajamos hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, de procurar la desconexión con la

[14] Mónica, mujer, escuela pública, La Plata.

[15] Véase en este volumen el capítulo «Trabajo docente en escuelas secundarias y acompañamiento a las trayectorias educativas para la continuidad de estudios durante la pandemia» (págs. 41–65).

institución escolar y de contener social y afectivamente a las y los estudiantes en un contexto de crisis sociosanitaria».

En esta línea, las experiencias educativas de las y los estudiantes fueron desiguales con respecto a los aprendizajes. Asimismo, la cosmovisión meritocrática tiene tal arraigo en nuestra sociedad que, incluso en un contexto extraordinario, el hecho de que no haya habido las mismas exigencias que en tiempos normales es interpretado desde las miradas estudiantiles como algo negativo, como un retroceso de la escuela. Al final del día, el balance es que se aprendió *menos* y que el esfuerzo no fue valorado de forma equitativa.

Por otra parte, una de las principales medidas que se tomó a fin de poder contener a las y los estudiantes en el sistema educativo fue la suspensión de la repitencia. Preguntamos a las y los estudiantes qué pensaban al respecto, y nos encontramos con dos grupos de respuestas. Por un lado, algunos y algunas consideraban justa esta decisión:

Paola: «está bueno, una parte porque no tenés que hacer de nuevo el año...».

Entrevistadora: ¿crees que es algo bueno para un estudiante que se encuentra en esa situación?

Paola: «Sí, muy bien».^[16]

«Me parece bien para los chicos que no tienen conectividad y se les hace complicado, aparte no todos entienden igual, se les complica más que a otros. Me parece bien».^[17]

«Joya también, una oportunidad, a mi me zafó también, yo me había llevado, no repetí pero no había aprobado algunas materias así que me vino joya porque las pude aprobar ahora, ahora ya las tengo aprobadas porque entregué los trabajos».^[18]

En este relato, el estudiante nos comparte su experiencia personal y entiende a la decisión como generadora de oportunidades.

En otros testimonios, la referencia al contexto excepcional es parte ineludible de la argumentación. Es una medida que tiene sentido y validez en el momento particular de la pandemia:

[16] Mujer, escuela estatal, La Plata.

[17] Pilar, mujer, escuela pública, La Plata.

[18] Mario, varón, escuela estatal, La Plata.

«Honestamente yo creo que fue lo correcto porque fue algo que descalibró a todo el sistema, entonces no podés medir quién merece repetir y quién no con los mismos valores, porque fue una situación completamente nueva, no tenés los mismos medidores en una vida, con la vida del estudiante de secundaria promedio que simplemente va todas las clases, presta atención, hace trabajos prácticos, a esto que era desde su casa que literalmente el espacio de trabajo estaba siendo ocupado en su propia casa, en la comodidad de su casa y generalmente tiene que haber una división entre el espacio de trabajo y el espacio de descanso. Esa división se rompió, entonces no estás trabajando los mismos valores y el estudiante se puede ver estresado por este hecho. Para mí tenés que medir el rendimiento de otra manera en este caso».^[19]

«Yo creo que está bien porque igual aunque la mayoría se han llevado materias pero se les complicó pero yo creo que está bien porque es como que fue un año perdido y no da para que vuelvan a repetir o algo».^[20]

Es decir que, a diferencia de lo que encontrábamos antes con respecto al malestar por la tolerancia ante la no asistencia a clases virtuales o la flexibilización de los aprendizajes, en el caso de la repitencia la suspensión de este castigo en las trayectorias es valorada. En un caso, la estudiante expresa desinterés por la medida, pero igualmente valora positivamente que las y los estudiantes puedan continuar con sus trayectorias posescolares y no volver a cursar:

«(...) me da lo mismo, está bueno lo de las materias porque en vez de volver a la escuela todo el año entero vos ponele que arrancar a trabajar o arrancas otra cosa, podés dar esas materias en verano o cuando hay mesa de examen en la escuela, venís, das la materia, la aprobás o no... y ya está. En vez de cursar todo el año cumpliendo de vuelta. Y tener que venir a la escuela».^[21]

Por otra parte, otro grupo de estudiantes presenta contradicciones en su planteo, lo cual permite ver el arraigo del principio meritocrático a tal punto que ponerlo en cuestión resulta complejo incluso en una situación de emergencia. Estas y estos estudiantes lo consideran como algo favorable solo en el marco de este momento excepcional. Eso se expresa en forma de dudas y vacilaciones, además de subrayar que es en esa temporalidad.

[19] Jaime, varón, escuela privada, La Plata.

[20] Bárbara, mujer, escuela estatal, La Plata.

[21] Sofía, mujer, escuela estatal, Tandil.

«¿De que no se pueda repetir? (...)»^[22] por un lado, es como no sé si injusto, pero medio confuso. Como pudiendo repetir todos los otros años, ¿por qué no podés repetir sexto? Si se puede todos los otros años se tendría que poder en sexto. Pero si lo llevas al día estás bien. Es lo único que digo yo. Qué bueno... capaz que bueno, si yo no me llevo, pero también vos decís pucha,^[23] tampoco se lo merece el otro pobre. Capaz se dejó llevar y se puso las pilas a lo último y se comió que tuvo que ir a diciembre, que está a punto ahí de seguir...».^[24]

«Es un poco confuso. Pero bueno, yo estoy a favor depende del caso porque hay compañeros que a veces no hacen nunca nada y bueno, titulan dando, o sea... dando las materias en febrero, en diciembre, pero bueno. Está bien, si ellos las pueden llegar a dar, bien por ellos».^[25]

«(...) no sé, sinceramente no sé si está bien o está mal, creo que deberían tener una oportunidad para poder rendir pero a la vez siento que, al no poder repetir, todo el mundo se relaja muchísimo más que, por un lado, está bueno porque es 6to, pero no sé, si en los demás cursos se podía repetir, ¿por qué en 6to no? No sé».^[26]

En estos casos, se produce una contradicción entre que sea una medida exclusiva para 6to año, así como dudas en relación a si está «bien o mal».

Del mismo modo, otros estudiantes valoraban la suspensión del criterio de la repitencia como castigo:

«Me parece que en la mayoría de los casos es algo positivo porque realmente se tiene que tener en cuenta las situaciones de todos, no dudo en todos los aspectos de la vida que haya una o dos personas que realmente no hicieron nada y que no se merecían el no haber repetido, pero sí te digo que esos dos casos de cien y hay gente que tiene que cuidar a los hermanos. Yo personalmente no, no tengo hermanos por suerte, pero hay nenes que tienen que cuidar a sus hermanos, que se tienen que cocinar, que al estar en casa algunos padres se van y no tienen nadie que les esté diciendo ponete, porque todavía son chicos. Así que a mí me parece que eso estaba bien, más que nada por el tema del wifi, que se cortaba la luz, que se saturaron muchas plataformas, que si no tienen la computadora se tenían que conectar con el

[22] Expresión coloquial que denota empezar a esforzarse.

[23] Expresión coloquial que denota pena.

[24] Silvio, varón, escuela estatal, Tandil.

[25] Timoteo, varón escuela estatal, Tandil.

[26] Ana, mujer, escuela privada, La Plata.

celular y que el celular no ves nada y por ahí tenías que copiar algo y cómo lo copias. Para mí estuvo bien, estuvo bien el año pasado, ahora no sé qué decirte, este año me parece que no se tendría que aplicar, pero bueno».^[27]

Particularmente este último testimonio resulta interesante, en primer lugar, por la aparición de uno de los rasgos claves de la meritocracia: es un criterio de selección. Y como tal, no genera situaciones de igualdad, al contrario: produce diferenciaciones. La estudiante diferencia entre quienes «merecen repetir», por la presencia de condicionantes propios del contexto. Pueden ser desde la falta de conexión o de dispositivos para conectarse hasta el entrecruzamiento del estudio con otras responsabilidades que, durante la pandemia, o bien aparecieron o bien se multiplicaron para estas y estos estudiantes. Por otra parte, están también quienes «se aprovechan» de la situación para dejar de hacer cosas o reducir el nivel de esfuerzo o responsabilidad vertido en la trayectoria académica. Veamos cómo esta tensión aparece también relatada por otra estudiante de la misma escuela, Gabriela:

«Yo me pongo en el lugar del chico que por ahí no pudo o por salud mental o por recursos o por lo que sea y digo uy sí, está bien que no repita. Pero, por otro lado, me pongo en el lugar de una persona que sí se esforzó, en opuesto a una persona que no hizo nada porque no quería hacer nada y me da como...Incluso a mí me pasó que yo tengo una materia que se llama Trabajo y Ciudadanía, todo el año yo me conecté a todos los Zooms, todo, pero cuando empiezan a hacerse presenciales cambia la profesora, entonces la profesora nueva no tiene en cuenta todo lo que pasó el año pasado, todo lo que pasó la mitad del año, y cuenta a partir de ella. Y yo desaprobé un examen y me lo hace venir a rendir el 6 de diciembre. Cuando gente que no se conectó a ningún Zoom en todo el año aprobó ese examen con un 7 y ya está».

Esta tensión aparece, más matizada, en el relato de Roma. Como componente principal, el reconocimiento de la situación de emergencia que se estaba atravesando y de la consecuente necesidad de tomar medidas al respecto, focalizando en las personas que no tenían las mismas posibilidades de continuar sus trayectorias. Pero, de igual modo, la identificación de casos que «se aprovecharon»:

«Eso lo veo bastante bien por las oportunidades que tienen, por ejemplo una de mis compañeras no tenía celular, son 7 hermanos y tenían un solo

[27] Silvina, mujer, escuela privada, La Plata.

celular que era de la madre... era imposible evaluar a una persona así. Igual te podías acercar al colegio y pedir los trabajos prácticos pero la información más valiosa la mandaban por pdf. (...) Y eso también es una complicación porque ya venir acá, que te den una pila de libros y que te digan: bueno, pero en esta hoja fijate, en la otra fijate, es una banda de cosas. Es más, yo en eso estoy de acuerdo que está bien no haber repetido porque no todos tuvimos la oportunidad esa. Y aparte por toda la situación hay una banda de cosas que estaban pasando en el medio y como sociedad o personas individuales estábamos pasando una situación bastante fea. (...) entonces agregarle a eso tener que estudiar con eso encima, había gente que no tenía conectividad, era duro eso también. Realmente lo veo bien. Aparte se tomaron buenas medidas en base a eso porque hubo chicos que la aprovecharon, tipo tenían conectividad, pero les dio paja y fue como sí, sí, no tenía internet, pero 80 historias en Instagram, 20 tweets, todo el tiempo compartiendo cosas pero no tenían para el colegio».^[28]

«Muy complejo directamente decir sí o no, cada caso es particular. Obviamente en caso de que no haya internet disponible, o que la pandemia le afectó su modo de vida, el trabajo de los padres, si se tuvo que salir a trabajar... se puede considerar aprobar o desaprobar. Si no también tenés el que no se conectaba porque no tenía ganas y bueno, ese agarró y dijo “como no repito este año no hago nada...” pero también es cómo se lo ve al repetido yo creo, siempre repetir se ve como algo malo. Sí, es algo malo, obviamente, pero también tiene que ver según la oportunidad de bueno... no aprendí todo lo que tenía que aprender, tengo chance de volver a aprender lo mismo, de que me vaya bien... pero también es que repetir implica eso: un año más de escuela, te cambia todos los planes...».^[29]

En esta mirada, se pone sobre la mesa la complejidad de la situación, pero, a pesar de eso, no deja de estar presente la tensión entre quienes decidieron no hacer nada y quienes no pudieron. No se termina de tomar una decisión sobre si es justo o injusto, una buena o mala decisión. La posición aparece cautelosa y ambigua.

Kenia: «y... no sé. Va en cada uno, no? pero yo creo que es el último esfuerzo y vale la pena hacer el esfuerzo. Si ya estás terminando, tenemos compañeros que por ejemplo en este año no titulan. Pero más en este año que es fácil, es solamente hacer un pequeño esfuerzo y ya aprobás la materia. Si no repetís, yo creo que el no repetir pero que no te den el título está bien».

[28] Roma, mujer, escuela pública, La Plata.

[29] Tadeo, varón, escuela privada, Tandil.

Lila: «sí, a mí también me parece bien que se haga eso, además estaría ya conozco el grupo... como que sexto es muy particular, yo tampoco sé si estaría para repetirse dos veces. Como que es algo que es una vez y terminas, total es el último año y el último esfuerzo».^[30]

Podemos ver como aparece nuevamente la sensación de reducción de las exigencias y, consecuentemente, del esfuerzo que hay que hacer para cumplir los estándares y lograr aprobar. En ese sentido, terminar el secundario, aprobando las últimas materias, es entendido como «un último esfuerzo», que no tiene sentido no realizar.

Finalmente, hay estudiantes que se posicionaron en desacuerdo con esta decisión. En dos casos, este posicionamiento tiene que ver con la convicción de que se aprende más y mejor de manera presencial. En este sentido, la oportunidad de repetir tiene que ver, justamente, con poder efectivamente incorporar los contenidos y seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Bibiana, vale la pena extender el trayecto formativo un año más si el beneficio es aprender lo correspondiente a ese año, aprendizajes que siente que perdió de manera irrecuperable en la pandemia:

«Capaz me gustaría que se pudiera, no es repetir, pero no sé si me va a hacer fácil hacer toda la tarea sin nunca estar, sin nunca haber estado en una clase, sin ayuda, cuando tendría que pedir ayuda y puede ser que sí entiendo y ya quede ahí en el colegio. Si se pudiera repetir yo podría de vuelta hacer todo el año en tiempo y entender pero no se puede (...) por más que sea un año que repita, pero bueno».^[31]

Como pudimos ver en un testimonio previo de la estudiante, se atribuye a sí misma la responsabilidad de no haber seguido el ritmo de las clases virtuales. Siente que no aprendió porque «no hizo nada». En este testimonio, la oportunidad aparece, al contrario a como la relataba Mario, vinculada a poder repetir y recuperar esos contenidos. Por otra parte, Manuela también nos transmite su preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la mano de la necesidad de recuperar correctamente los contenidos y terminar un trayecto formativo:

[30] Estudiantes mujeres de escuela estatal, Tandil.

[31] Bibiana, mujer, escuela estatal, La Plata.

«(...) no estoy de acuerdo, para mí tendría que haber repetido la gente. Colegios que capaz no tuvieron la capacidad virtual para que muchos chicos se conectaran y ahora están cursando un año sin el contenido del año pasado me parece una locura. Y más si están como yo que estaban pasando de 5to a 6to y van a arrancar la facultad, me parece un horror. Y compañeras mías que todavía tienen materias adeudadas hace mucho tiempo, no sé si tendrían que haber repetido, pero sí fue un proceso muy largo que se sigue extendiendo y que lo veo de afuera y me produce engorroso y lento y feo».^[32]

En dos casos muestra una preocupación relacionada a la calidad de la enseñanza y la incorporación de los contenidos, pero, en este caso, en relación a la no repitencia y la necesidad de acreditar materias mediante trabajos a la par que se cursa un nuevo ciclo lectivo. En sus palabras:

«Por una parte como estábamos en pandemia bien, por los chicos que no podían hacer nada. Pero, por otra parte, no, porque si hace nada te dejan pasar el año y después te hacen hacer dos en uno, eso está mal, si te hubiesen hecho repetir haces 5to y después 6to de nuevo, pero no, te hacen hacer dos en uno y capaz es mucha exigencia para un chico que capaz no entiende mucho».^[33]

«Por ahí te quedan muchas cosas. Por ejemplo, yo tengo compañeros ahora que tienen... todo quinto. Y es como raro, haber pasado a sexto debiendo todo quinto».^[34]

En un solo caso, hay un posicionamiento ambiguo en donde para la estudiante pesa más la carga simbólica de estar transitando el último año del secundario. Este componente emotivo parecería ser razón suficiente para repetir, pero no se produce una reflexión vinculada al contexto de emergencia o las razones que impulsaron esta medida:

«No sé, por ahí sería, no sé, repetiríamos varios para quedarnos un par de años más en el secundario».^[35]

En el resto de los casos, el desacuerdo tiene que ver más con unas consideraciones sobre lo justo y lo injusto, ligadas a la cosmovisión meritocrática que premia el esfuerzo.

[32] Manuela, mujer, escuela privada, La Plata.

[33] Ricardo, varón, escuela estatal, La Plata.

[34] Samuel, varón, escuela privada, Tandil.

[35] Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata.

«Para mí está mal, tendría que ser como todos los años porque yo creo que quedarte con materias de sexto es como quedarte como con las de quinto. Es lo mismo, nomás que sexto ya estás terminando. Si te llevaste las materias bueno, las tenés que recurrar, que te quede aprendido eso».^[36]

«Creo que la oportunidad de conectarnos la pudimos tener todos, o de estar presencialmente la pudimos tener todos. Pero ya es cosa de cada uno si se conectaron o no».^[37]

En ambos relatos, podemos ver una concepción que, siguiendo a Dubet (2021), es de igualdad de oportunidades. Si todos y todas tenemos las mismas oportunidades, tanto los premios como los castigos deben ser, también, iguales. Según esta lógica, lo que diferenciaría la obtención de uno u otro resultado es el mérito. Sin embargo, y como bien señala el autor, sin puntos de partida igualitarios o equitativos, muy difícilmente esas oportunidades podrán ser aprovechadas de la misma manera. A esta segunda postura la denomina «igualdad de posiciones», y podemos verla más reflejada en las narrativas de quienes consideran que la medida es pertinente, dada la situación extraordinaria que develó un enorme y complejo entramado de desigualdades que efectivamente sigue atravesando las trayectorias.

«Incluso para mi creo que está bien que puedan repetir y que tenga oportunidad, pero me parece mal porque yo creo que si uno se pone a hacer las cosas puede pasar de año, si te importan las cosas, porque yo por ejemplo el año pasado no tenía computadora y teléfono entonces aunque estuviera todo cerrado y yo no tuviera, por ejemplo, cómo hacer las cosas, iba a un cyber e intentaba hacer las cosas o venía a la escuela y preguntaba las tareas o iba a distanciamiento y decía: ¿me pasas la tarea? Y me la pasaban, aunque no tuviera internet ni nada yo venía e insistía y pasé de año. Ahora tengo internet y todas esas cosas. Y yo creo que las otras personas que lo tienen todo o que no tengan teléfono y no lo hacen, creo que es porque no se ponen a hacerlo, así que me parece un poco injusto que no repitan, soy un poco egoísta en ese sentido».^[38]

La estudiante pondera el esfuerzo individual y el compromiso, hasta la insistencia, como la clave para obtener buenos resultados

[36] Liliana, mujer, escuela pública, Tandil.

[37] Manuel, varón, escuela privada, Tandil.

[38] Mónica, mujer, escuela estatal, La Plata.

en la escuela. Lo importante es esforzarse para cumplir, y pareciera ser una cuestión de voluntad y compromiso. Como hemos expuesto anteriormente, una de las características de la meritocracia es que inhibe o deja de lado otros posibles factores, conflictos y aspectos de la vida que pueden interceder en los resultados de una trayectoria. Aparece también esta valoración del esfuerzo y de las capacidades en otras voces:

«Ahora lo veo como una tomada de pelo^[39] (...). No, además todo se te va haciendo cada vez más difícil y vos una persona que no pudo terminar un año hacerlo pasar a otro es como una tomada de pelo».^[40]

«O sea, si vos no haces nada en todo el año y no tenés los conocimientos necesarios para pasar al siguiente año, para mí sí... te tenías que llevar la materia y estudiar para aprobar y no repetir, o repetir (...). Y vos ves que les dan muchas oportunidades a todos y decís, ¿para qué trabajé?».^[41]

«Me parece re injusto (...). Entiendo que fueron condiciones totalmente extremas, tipo que nadie sabía nada, como que no sabían qué iba a pasar y demás. Pero hay gente que no hizo NADA. Tipo, no sé... entiendo también la falta de oportunidades, que hay un montón de personas que no tienen y que tampoco tienen la ayuda para poder hacerlo. Pero o comparándome con compañeros míos yo... me maté estudiando el año pasado. Siento que trabaje un montón, y tengo amigas que también. Y era como, veíamos a gente que no hacía nada, y era como bueno... vas a pasar igual. Como que te entiendo, pero no sé, poné un mínimo de esfuerzo. Me siento re mal diciendo esto, pero como que... (risas)».^[42]

Es interesante el «sentirse mal» que expresa la estudiante en el último testimonio, porque refleja la profunda contradicción que se produjo durante la pandemia. La meritocracia funciona sobre la base de la competencia libre e igualitaria. Si las desigualdades se ponen sobre la mesa, esa competencia ya no es igualitaria. Entonces, ¿sigue siendo legítimo el criterio del mérito como clasificador? Entra en contradicción un principio plenamente interiorizado y aceptado subjetiva y socialmente como el único legítimo, al punto de ser obvio. Al enunciarse en la entrevista, el «sentirse mal»

[39] Expresión coloquial referente a una broma o chiste, a algo poco serio.

[40] Susana, mujer, escuela estatal, La Plata.

[41] Camila, mujer, escuela privada Tandil.

[42] Myriam, mujer, escuela privada, Tandil.

(también las risas o la incomodidad) señalan esa contradicción de base individual en lo que se pretende como organización social potencialmente igualitaria basada en el mérito. Además, denota que la estudiante intuye que no es «políticamente correcto» o acorde al clima de época sostener que la repitencia es un criterio valedero.

Podríamos pensar, en términos de Bourdieu (1993), en la existencia de un *habitus meritocrático*. El *habitus* es una *estructura estructurada estructurante* que genera y organiza formas de ver, comprender e incidir sobre el mundo social, brindándonos un esquema de entendimiento y clasificación que nos sirve como guía para nuestras reacciones, planteos y actos/acciones. Además, estas disposiciones son difícilmente modificables. Por eso, pese al contexto de crisis, seguimos pensando, evaluando y actuando en función de esa lógica meritocrática, de ese *habitus*, de ese principio ordenador. Es así como, incluso en el contexto de emergencia, hay que merecer la escuela (Chaves *et al.* 2017) y demostrarlo; no alcanza con continuar vinculado o vinculada al sistema educativo si esa vinculación es en un grado débil.

6.4 Conclusiones

En esta sección pretendemos compartir los hallazgos acerca de nuestra pregunta inicial, buscando analizar sí y de qué modos fue movilizada la cosmovisión meritocrática durante la pandemia.

Como desarrollamos a lo largo del capítulo, nos interesa la visión de las y los estudiantes. La meritocracia como ideología y criterio ordenador de las trayectorias ha seguido vigente incluso en un contexto de crisis, incertidumbre y total excepcionalidad como fue la pandemia. Pese a los enormes condicionantes que impuso la pandemia, como la virtualización forzosa de la educación, las y los estudiantes sostienen que lo justo es esforzarse para merecer la permanencia dentro del sistema educativo.

Particularmente en el contexto de la pandemia, en el tránsito por el nivel secundario las y los estudiantes vivieron algunos cambios en la modalidad (podemos resaltar como lo más visible la eliminación de la repitencia y el cambio en la modalidad de evaluación). Estos cambios tuvieron que ver con la voluntad política de mantener insertas e insertos en el sistema educativo a las y los estudiantes. Para ellas y ellos, mayoritariamente, esto se interpretó

como un descenso en los requisitos de aprobación y acreditación de las materias. En este mismo sentido, mayoritariamente sienten que aprendieron menos que durante la presencialidad, a excepción de algunas experiencias en colegios de élite y, en un caso particular, una estudiante del ámbito estatal, pero que lo considera como una cuestión de gusto personal, en vinculación a sus preferencias a la hora de concentrarse para estudiar.

Mientras que la concepción meritocrática se mantuvo arraigada en las representaciones de las y los chicos, a nivel institucional esta concepción sí se vio movilizada por la voluntad política de priorizar la educación como derecho. En el escenario de emergencia, la prioridad fue garantizar la continuidad educativa y no premiar el mérito individual.

Sobre la medida más llamativa, la eliminación de la repitencia, podemos categorizar algunas posiciones:

— Grupo A

Algunas y algunos estudiantes consideran a esta medida injusta, en detrimento de quienes invirtieron tiempo, esfuerzo y, muchas veces, recursos para poder continuar en vinculación con la escuela. En estos relatos, cobra mucha importancia el hecho de que varias y varios estudiantes que contaban con los dispositivos y el tiempo para conectarse elegían no hacerlo. Estas y estos estudiantes, catalogados de «vagos», «se aprovecharon» de la situación.

En estos relatos, aparece transversalmente la conciencia de la «incorrección política» de lo que se está diciendo, vinculada en muchos casos a la sensación de culpa o incomodidad.

— Grupo B

En esta mirada, las y los estudiantes narraban, de manera más o menos explícita, la complejidad de aplicar criterios de justicia en una situación de excepcionalidad y crisis. Si bien aparecía la mención a las y los que «se aprovechaban», también había mucha conciencia sobre compañeras y compañeros que realmente no contaban con los medios para conectarse. En ese sentido, estos testimonios nos permitieron conocer más en profundidad la situación atravesada; no así el posicionamiento de las y los estudiantes, caracterizado por su ambigüedad. En algunos testimonios, esta ambigüedad es representada por un «a favor en algunos casos» y, otras veces, con un conciso «no se».

— Grupo C

El grupo minoritario, a favor considerando la excepcionalidad del contexto.

La pandemia significó una ruptura, una dislocación de la vida tal como la conocemos, en todos los ámbitos. En el ámbito de la educación, estamos a tiempo de generar consensos y reflexiones sobre sus impactos, a fines de repensar y actualizar nuestras prácticas. En este libro encontrarán varias reflexiones al respecto.

Referencias

ASSUSA, GONZALO

- 2020 «Trabajo y sentidos sobre la desigualdad. Retraducciones simbólicas de la estructura social. Gran Córdoba. 2012-2015», en *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, n.º 28, referencia citada en página 182.

BARBOSA, LILA

- 1999 «Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil?», en *Revista CLAD Reforma y Democracia*, n.º 14, referencia citada en página 178.

BENITEZ LARGHI, HECTOR SEBASTIAN *et al.*

- 2014 «Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea», en *Revista Ensamblés*, n.º 1, referencia citada en página 175.

BOLÍVAR, ANTONIO

- 2005 «Equidad educativa y teorías de la justicia», en *REICE*, vol. 3, n.º 2, referencia citada en página 177.

BOURDIEU, PIERRE

- 1993 *El sentido práctico*, Madrid: Taurus, referencia citada en página 195.

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 176.

CHAVES, MARIANA; SEBASTIAN FUENTES y LUISA VECINO

- 2017 *Experiencias juveniles de la desigualdad*, Buenos Aires: CLACSO, referencia citada en páginas 177, 178, 195.

DI CROCE, SOLEDAD y MARIANA ECHENIQUE

- 2014 «Educación e igualdad: ¿Oportunidades condenadas al desván de las utopías?», en *I Encuentro internacional de Educación*, Buenos Aires: UNCPBA, referencia citada en página 177.

DI PIERO, EMILIA Y JESSICA MIÑO CHIAPPINO

- 2020 «Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, n.º 54, referencia citada en página 179.

DUBET, FRANCOIS

- 2021 *Repensar la justicia social*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en páginas 178, 193.

DUSSEL, INES

- 2020 «La clase en pantuflas», en *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 179.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO

- 2020 «Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible», en *Cuaderno de campo*, recuperado de <<https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisibleha-traido-la.html>>, referencia citada en página 175.

NARODOWSKI, MARIANO Y ADRIANA GÓMEZ

- 2007 *Escuelas y familias. Problemas de diversidad y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo, referencia citada en página 176.

PERELMAN, MARIANO

- 2021 «La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana», en *Caderno CRH*, n.º 34, referencia citada en página 175.

SOUROUJON, GASTÓN

- 2021 «Las trampas de la meritocracia. Un recorrido por los problemas más significativos que esconde el merecimiento», en *Revista de Estudios Políticos*, n.º 191, referencia citada en página 177.

TARABINI, AINA

- 2015 «La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar», en *Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, n.º 3, referencia citada en página 176.

CAPÍTULO 7

Afiliación institucional e intelectual a la universidad en pandemia: sociabilidad y relaciones con el saber desde la experiencia estudiantil

VALENTINA ELIAS

7.1 Introducción

En el presente capítulo indagamos sobre los procesos de afiliación institucional e intelectual de una selección de estudiantes mientras transitan el primer año de una carrera de grado universitaria durante el ciclo lectivo 2022, en un contexto de un Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) por la emergencia sanitaria de Covid-19. Estas indagaciones se enmarcan en un estudio longitudinal de las trayectorias educativas de esta/os^[1] estudiantes, que provienen de cuatro establecimientos secundarios diferentes de la provincia de Buenos Aires: 1 escuela secundaria de gestión privada, considerada de elite de la ciudad de La Plata; 1 escuela secundaria de gestión estatal en el margen del caso urbano de la ciudad de La Plata; 1 escuela secundaria de gestión estatal ubicada en la periferia de la ciudad de Tandil; y una escuela secundaria

[1] A lo largo de este trabajo se utilizará la doble asignación –femenino/masculino– a la hora de hacer referencia a distintos grupos de personas. Se tomó esta decisión para facilitar la lectura y pronunciación, pero asumiendo que el lenguaje tiene un carácter sexista y la lógica binaria no da cuenta de una posición enteramente superadora. No se modificarán las citas de otras/os autoras/es, únicamente la escritura propia optará por este uso.

de gestión privada de la ciudad de Tandil, también considerada de elite en tanto cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad.

En términos metodológicos para esta investigación de corte cualitativo interpretativo, fueron entrevistados, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se lograron entrevistas semiestructuradas nuevamente a 16 de ellas/os durante el segundo semestre del año 2022.^[2] Sin embargo, en el presente artículo nos concentramos únicamente en los hallazgos emergentes de 11 entrevistas, que refieren a estudiantes que continuaron sus estudios en una universidad. Es con estas últimas 11 trayectorias que recopilamos testimonios para el análisis de este trabajo.

De las 11 trayectorias analizadas (correspondientes a 10 mujeres y 1 varón) de quienes continuaron sus estudios universitarios, 9 provienen de estudiantes egresados/as de instituciones secundarias de gestión privada y 2 de estudiantes de gestión estatal. Las universidades públicas elegidas por estos/as estudiantes fueron la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA o también conocida como UNICEN). Mientras que las universidades privadas fueron la Universidad Católica de La Plata (UCALP), la Universidad Austral con sede en Buenos Aires, y la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) también con sede en Buenos Aires.

Este trabajo enmarca a su vez en un Proyecto de Investigación Ciencia y Técnica (PICT) llamado «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferen-

[2] Vale mencionar que, aunque no se recuperan en el análisis de este artículo, en el PICT también se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y se entrevistaron a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

ciación en la articulación nivel secundario- nivel superior»,^[3] que se propone analizar las dinámicas de articulación entre las escuelas secundarias y los estudios superiores mediante una investigación comparativa en cuatro escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

En particular, haremos foco en el eje de trabajo sobre las trayectorias educativas post-egreso para realizar un análisis de sus procesos de afiliación a la universidad, entendiendo al ingreso como un tiempo de transición que se extiende durante el primer año (Marano 2018). Con los testimonios, se buscará describir los sentidos acerca de la universidad, la autopercepción de sí mismos como estudiantes, su proyección en la carrera de grado y las estrategias que despliegan para su permanencia. Todo ello con el fin de contribuir al análisis de los procesos de afiliación institucional e intelectual en el primer año de la universidad y recuperar las voces sobre la propia experiencia universitaria de las y los protagonistas.

Cuando hablamos de procesos de afiliación institucional e intelectual nos referimos a las categorías propuestas por Coulon (2019). Este sociólogo analiza entre 1985 y 1989 los mecanismos que están en juego en los fracasos y abandonos de las y los estudiantes en la universidad francesa y postula como hipótesis que aquellas/os que no logran afiliarse a la institución son expulsados de esta. Para ello, Coulon estudió las prácticas de afiliación desarrolladas durante las primeras semanas y meses, período que permite descubrir el proceso de rutinización –o, por el contrario, el fracaso de esta rutinización– que está en juego en los primeros momentos del paso hacia un nuevo estatus social. En palabras del autor:

«La entrada en la vida universitaria puede considerarse como un paso. Como cualquier transición, requiere un trabajo de iniciación. Llamé a este proceso “afiliación”, que consiste en descubrir y apropiarse de lo obvio y las rutinas ocultas en las prácticas de la educación superior (...) Si los fracasos y abandonos son masivos durante el primer año, es precisamente porque no se realiza

[3] El proyecto está radicado en el GESDES/IdIHCS y se desarrolló entre 2021 y 2023 (actualmente tiene continuidad como equipo de investigación). Fue dirigido por la Dra. Emilia Di Piero y sus integrantes fueron: Constanza Becerra Ankudowicz, Anaclara Burgos García, Matías Causa, Santiago Garriga Olmo, María Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Josefina Masigoge, Laura Roveli, Paola Santucci, Carolina Scalcini, Claudio Suasnábar y Bárbara Torti.

la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, métodos de exposición del conocimiento y conocimientos, y los hábitos de los estudiantes» (Coulon 2019, pág. 74).

En este sentido, Coulon (2019) identifica tres fases centrales para que las y los estudiantes universitarios se consideren a sí mismos como tales: El *tiempo de extrañamiento*, en el cual el estudiante entra a un universo institucional desconocido, cuyas instituciones rompen con el mundo familiar que acaba de abandonar. El *tiempo del aprendizaje*, en el cual el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales. Y por último, el *tiempo de afiliación* en que el estudiante adquiere dominio relativo de las nuevas reglas. Todas estas son etapas del proceso de afiliación que permiten la construcción del oficio de ser estudiante en la universidad, lo que supone la apropiación de nuevas prácticas institucionales cognitivas, administrativas y afectivas que están ocultas y naturalizadas en la universidad para quienes ingresan a ella.

Asimismo, el autor distingue dos formas de afiliación: por un lado, la *afiliación institucional* que la podemos asociar a la comprensión de los modos de funcionamiento de la universidad como institución; esto es, su organización administrativa, sus normas, las fuentes de acceso a la información, los espacios físicos y el conocimiento de las/os actores, espacios y funciones dentro de cada unidad académica. Por otro lado, la *afiliación intelectual o cognitiva*, vinculada a la comprensión de las prácticas de estudio necesarias para apropiarse de los saberes disciplinares y al acto de descifrar las intenciones y expectativas de las/os docentes con sus estudiantes. Aunque fundamentalmente esta distinción se refiere a fenómenos de la misma naturaleza, que son los procesos de adquisición de la capacidad para manipular las reglas implícitas y transformarlas en acciones prácticas (Coulon 2019).

Así, completados los estudios obligatorios, las trayectorias educativas de las y los estudiantes constituyen un entramado complejo, atravesado por diversos mecanismos de desigualdad. Por lo que cobra relevancia la necesidad de profundizar qué procesos experimentan los actores protagonistas de estos temas que se imponen con creciente preocupación en la agenda de la educación superior. En este sentido, algunas de las preguntas que nos formulamos aquí son: ¿En qué medida la institución escolar de procedencia influye en las trayectorias educativas universitarias de las y los

estudiantes? ¿Qué procesos de afiliación se producen en el primer año de la universidad en esta selección de estudiantes? ¿Qué tipo de relación con el saber establecen estas/os estudiantes?, y ¿Qué estrategias ponen en juego las y los estudiantes seleccionados para su inserción y permanencia en la vida universitaria?

Para abordar estas preguntas que impulsaron el trabajo, se presenta un primer apartado con una breve síntesis sobre el contexto nacional que ha dado lugar a la diversificación y complejización de la experiencia estudiantil en la universidad y a las problemáticas de acceso a estas instituciones en la agenda de la educación superior. Posteriormente, se abordan de manera diferenciada la dimensión institucional y la dimensión intelectual de los procesos de afiliación a la universidad para describir en cada apartado las estrategias desarrolladas por los y las estudiantes en estos procesos y recuperar sus testimonios. Y por último, se concluye con algunas consideraciones finales y provisionales, con reflexiones sobre los procesos de afiliación en las instituciones universitarias.

7.2 Las universidades en Argentina

Si bien desde mediados del siglo XX se considera el paso de una universidad de élite a una de masas por la gran demanda de estudios hacia la educación superior universitaria y la incorporación de nuevos sectores sociales al nivel^[4] (Krotsch 2001), no es hasta la década de 1980 que el ingreso a la universidad constituye un tema de debate político y académico. En nuestro país, el regreso de la democracia en diciembre de 1983 suscitó en las universidades, además de un despliegue de la actividad política y sectorial de sus actores, la recuperación del cogobierno universitario, la instauración del principio de autonomía, la reapertura de carreras y la ampliación del acceso de la población estudiantil tras la supresión de las restricciones impuestas mediante cupos por carreras, exámenes de ingreso y aranceles (Buchbinder 2005; Suasnábar 2012).

Este ingreso directo que se estableció como política de admisión a la universidad tuvo serias controversias en los años posteriores,

[4] Podría decirse que hasta ese momento, el perfil de las universidades era, según Bourdieu y Passeron, el de los herederos, quienes habían logrado completar la educación secundaria y reunían ciertos patrones comunes de formación y pertenencia social. Para profundizar en el concepto de herederos consultar Bourdieu y Passeron (2009).

por lo que el sentido acerca del acceso a los estudios universitarios se fue reconfigurando en dos grandes tendencias. Por un lado, un paradigma promercado durante las décadas de 1990 que se terminó de cristalizar en la ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521. Y, por otro lado, un progresivo paradigma de derechos desde los años 2000, junto con la expansión de la oferta de universidades nacionales. Esta última tendencia se consolidó en el año 2015 con una reforma de la Ley Nacional de la LES sancionada en 1995, en donde se estableció que la educación superior es un derecho universal y, en consecuencia, que el ingreso a las universidades públicas debe ser irrestricto y que esas mismas universidades deben ser gratuitas

Asimismo, en las últimas décadas vivenciamos un proceso de continua masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general, que rompe la relativa homogeneidad de las matrículas que tenían estas instituciones en sus orígenes. Según los datos oficiales más recientes, entre el 2012 y el 2021 hubo un 37,9 % de aumento en la cantidad de estudiantes de las carreras de pregrado y grado que, al 2021, cuenta con 2.549.789 estudiantes. Además, hay más ingresos que representan un 67,6 % de crecimiento en el período mencionado.^[5]

Para dimensionar el alcance de la masificación y expansión de la matrícula universitaria en el presente, es relevante considerar la emergencia de nuevos sujetos que integran el espacio universitario que reconfiguran y vuelven cada vez más heterogénea la matrícula de nivel. De modo que si bien las clases sociales más privilegiadas están sobrerrepresentadas, estas no constituyen la estructura o el centro del mundo estudiantil (Dubet 2005). Con este estado de situación, autoras como Ezcurra (2011) señalan que los procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no solo, pero sí principalmente, ya que se trata del momento del «choque con la universidad», en un tramo crítico. Se sostiene entonces, que el primer año es clave para la configuración del oficio de estudiante universitario.

[5] Síntesis de Información Universitaria que elabora anualmente el Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>. Consultado el día 8 de julio de 2023.

Por otro lado, hay acuerdos internacionales como la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) que permiten pensar desde un marco normativo a la educación superior (ES) como derecho humano y bien social. Esta declaración realizada en Cartagena establece un marco de trabajo para abordar las desigualdades educativas en América Latina y avanzar hacia una educación superior equitativa y de calidad. Desde esta perspectiva, la educación superior no puede ser vista como un servicio, sino como un derecho. Esto implica que los Estados deben garantizar su acceso, especialmente para aquellos grupos históricamente marginados en este nivel como las clases populares, las comunidades indígenas y afrodescendientes, y las diversidades sexo-genéricas.

En este sentido, destacamos la centralidad que ha ganado en estos últimos tiempos la cuestión del acceso en las universidades en Argentina y sostenemos que la relevancia de este proyecto radica en la necesidad de avanzar y profundizar qué procesos experimentan las/os actores protagonistas de estos temas que se imponen con creciente preocupación en la agenda de la Educación Superior. Y hacerlo desde un análisis multidimensional tomando como aspectos centrales de análisis la escuela secundaria de origen, la clase social, la relación con el saber, entre otros.

Por lo presentado hasta aquí, recuperaremos un proceso subjetivo como son las estrategias que las y los propios estudiantes realizan para afiliarse a la institución universitaria frente a los desafíos y condiciones que se les presentan. En tanto indagar en estos procesos y experiencias ofrece nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por las universidades (Carli 2012). Como sostiene Pierella (2014), entre lo estructural y lo biográfico, lo histórico-social y lo subjetivo-experiencial, la reconstrucción de trayectorias formativas de estudiantes universitarios habilitan estudios sobre la universidad que revelan interpretaciones subjetivas de las y los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las continuidades y discontinuidades respecto de experiencias anteriores, puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar (Pierella 2014, pág. 52). Aunque existen trabajos de este mismo PICT como el de Massigoge (2024) que también abordan la necesaria dimensión de lo «institucional» en la construcción de las trayectorias educativas.

7.3 Los procesos de afiliación institucional: «si no tenés facu, amiga, te querés matar»

Las universidades poseen una cultura institucional y un modo particular de funcionamiento que resulta desconocido, o que presenta diferentes grados de familiaridad o extrañamiento para quienes recién ingresan. Afiliarse entonces implica aprender y apropiarse de la cultura institucional, de sus espacios simbólicos y de sus prácticas naturalizadas. Es darle un sentido a los objetos materiales y simbólicos del mundo académico.

Si el estatuto de «estudiante universitario» no viene dado por la inscripción en la universidad, es necesario un tiempo extrañamiento, de aprendizaje y de afiliación hasta sentirse «miembro» de la institución. Este primer momento de extrañamiento es entendido como la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior (Coulon 2019).

Al respecto, es interesante recuperar las palabras de Lila, estudiante proveniente de una escuela de gestión pública de las periferias de la ciudad de Tandil:

«La uni^[6] es algo muy distinto y nuevo entonces como que todavía extraño el secu. Y yo vengo todavía de eso, eh... Ahora ya arrancamos el segundo cuatri, pero el primer cuatri era como todo muy distinto y nuevo entonces como que extrañé bastante el secundario en ese sentido. No tenía mucha idea de cómo era esto de por cuatrimestre, parciales, que tenías que anotar a las materias o cómo lo manejaban».^[7]

Como podemos observar, este logro de sostenerse en la institución supone un «sacrificio de paso» vinculado con el abandono, siempre parcial, de la cultura propia, de modo que supone la adscripción del sujeto a una identidad y una cultura nueva, en diversos grados de ruptura con su experiencia y sus marcos culturales previos (Coulon 2019).

Durante este tiempo de extrañamiento, la institución universitaria puede resultar ajena y desconocida en relación a sus procesos administrativos, a las funciones que desempeña cada espacio y actor institucional, e incluso respecto a los usos de los espacios físicos y el comportamiento de sus actores.

[6] Expresión coloquial para referirse a la universidad.

[7] Lila, mujer, escuela de gestión pública de Tandil, estudia Analista Programador Universitario en la UNICEN.

Para afiliarse entonces a la dimensión institucional de la universidad, se ponen en juego diferentes estrategias por parte de las y los estudiantes, entre ellas, la creación de un grupo de pares, la búsqueda por marcos de referencia en la familia, y el apoyo en ciertos actores institucionales como los tutores estudiantiles, los integrantes de agrupaciones políticas, y los integrantes de los centros de estudiantes. Veamos algunos testimonios más:

«Yo no estaba enterada de eso de que para ir al baño no tenías que pedir permiso. En el colegio pasa que... o sea, no te podías levantar de la nada e ir al baño. O ponele, no te dejaban comer en el aula y acá cada uno se lleva su mate y sus galletitas y come ahí nomás. O sea, es como otra, más liberal».^[8]

«El primer día me pegué una perdida (...). Me perdí muchas veces, muchas, muchísimas veces (risas). Porque es muy complicado porque son todas las Facultades dentro de la universidad y son todos edificios de la Facultad, pero está mezclado al mismo tiempo. Como las carreras tienen distintas, ¿viste? materias... Ah, no, no es un lío. Me re perdí».^[9]

«Me acuerdo, que después del ingreso se publicó el calendario académico que yo no tenía ni idea que era pero después, claro, fui entendiendo que todos los cuatrimestres te publican el calendario académico y, nada, claro eso hoy lo bajamos del SIU».^[10]

Aquí se pone de manifiesto la necesidad de apropiarse de lo obvio y de las rutinas diarias en el espacio universitario. Según Coulon (2019), el estudiante cumple con su oficio cuando logra decodificar y adueñarse de las reglas constitutivas de los hechos naturalizados y ocultos en las prácticas universitarias, cuando ha rutinizado lo que en un principio le parecía extraño. Pero para eso es necesario un tiempo de aprendizaje que implica movilización de energías, la definición de estrategias y una adaptación progresiva de las/os estudiantes.

Para este proceso, planteábamos que una estrategia central que se pone en juego es la sociabilidad entre pares y las relaciones

[8] Maia, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Derecho en la UNLP.

[9] Myriam, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia diseño en la Universidad Austral.

[10] Sabrina, mujer, de escuela de gestión privada de La Plata, estudia Derecho en la UNLP.

familiares. Para Carli (2012), el hecho de poder integrarse en un grupo con el que se comparte horas de estudio, de cursado, salidas, y en algunos casos las primeras incursiones en la participación política, involucra aprendizajes intelectuales pero también sociales. Y es vivido como un factor de integración a la institución que ocupa un lugar destacado, fundamentalmente en instituciones masivas, en las que la adaptación al nuevo espacio y al funcionamiento normativo no suele ser un proceso simple. Así lo manifiestan dos de nuestras entrevistadas:

(Refiriéndose a su organización personal en el primer año) «Es algo como si te dijera que la organización evoluciona a un nivel más complejo y lo que más me sirve a mí son mis amigas, porque te juro que si no tenés facu-amigas te querés matar. Terrible, es otra cosa».^[11]

«Por ahí, lo vas llevando con tus compañeros. Por ahí hay alguno que entendió algo que vos no y viceversa, y que pueda explicarte o ayudarse. Al principio como que la llevé medio sola en el primer cuatrimestre, y en el segundo armé más un grupo y me di cuenta que sirve».^[12]

La estrategia de armar un grupo de amigos es un testimonio recurrente entre las y los estudiantes entrevistados, llegando a manifestarse también como una preocupación inicial. Cuando les preguntamos a las y los estudiantes por temores o preguntas que tenían previo al ingreso Antonia contestaba:

«Me preocupaba no tener amigos, quedarme medio aparte y no poder relacionarme».^[13]

Estas preocupaciones se vinculan y potencian con la virtualidad forzosa que implicó la pandemia, que al momento de las entrevistas ya venía afectando desde hacía dos años a las y los estudiantes. Por lo que se trata de sujetos que finalizaron y comenzaron hitos fundamentales en sus trayectorias educativas, como son el egreso del nivel secundario y el ingreso a la universidad con diferentes

[11] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia historia en la UNLP.

[12] Lila, mujer, escuela de gestión pública de Tandil, estudia Analista Programador Universitario en la UNICEN.

[13] Antonia, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, estudia Lic. en Sistemas en la UNICEN.

barreras para la socialización entre pares y, por lo tanto, para establecer nuevos lazos. Asimismo, Lucero *et al.* (2022) sostienen que este «arroyo» a la virtualidad forzosa trajo consigo la exacerbación de un sentimiento: el miedo. Miedo a salir a la calle, miedo al encuentro, miedo a no poder, miedo que recayó sobre un escenario preexistente: el miedo al cambio que implica el ingreso a la universidad.

Así, para lograr el proceso de afiliación, cada estudiante debe demostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, es decir, debe ser capaz de compartir conocimientos comunes con otros estudiantes y construir una nueva identidad. Según Pierella (2014), las experiencias de vida disímiles, que abarcan desde las relaciones familiares, los ambientes por los que se transita, la constatación de que hay otros modos de organizar las rutinas, etcétera son algunos de los elementos a partir de los cuales las y los estudiantes se enfrentan con otras fuentes de identificación que los hace ausentarse, relativamente, de aquellas referencias que anteriormente les daban sostén identitario.

Por otro lado, aunque de manera menos cercana en comparación con lo que podría ser un grupo de pares o amigas/os, las/os estudiantes también recurren a solicitar información o apoyarse con figuras típicas de las universidades cuyas funciones están estrechamente ligadas a la función estudiantil: el centro de estudiantes.

En general, hay una valoración positiva del rol de los centros estudiantiles y las agrupaciones estudiantiles como espacios seguros con los que compartir inquietudes o problemas. En la mayoría de los casos, el centro de estudiantes es, además, el primer contacto con un actor universitario que recibe a las y los ingresantes desde el momento de la inscripción a la institución. Por eso, en nuestros testimonios se destacan como principal fuente de acceso a la información sobre la vida académica, especialmente mediante grupos de whatsapp que arman las mismas agrupaciones estudiantiles.

En esta línea, para Prados *et al.* (2022) con la pandemia se modificó la experiencia universitaria en cuanto a los modos de «arraigo» y de sensación de pertenencia que suponía el tránsito por la institución universitaria y emergieron nuevas, como los vínculos por las diferentes aplicaciones de mensajería instantánea. Por lo que estaríamos en presencia de una *digitalización de la sociabilidad* en las y los estudiantes, pautada por nuevos procesos de interacción

social mediante redes sociales y el mayor uso e interacción con dispositivos electrónicos. Así lo manifiesta Maian:

«No conocía a nadie y póneme a gente que iba a entrar de mi curso a abogacía no me llevaba muy bien, así que tampoco podía meterle por ahí. Pero bueno después, cuando las agrupaciones iban haciendo los grupos de WhatsApp y todo eso con los ingresantes, ahí fue como que ya empecé a entrar un poco más».^[14]

Lo que muestra este y otros relatos es que aún con la virtualización forzosa y los avances en la digitalización de la información, las y los estudiantes entrevistadas/os prefieren socializar y canalizar sus consultas de manera virtual pero con grupos entre pares o militantes estudiantiles, antes que acceder a otras vías formales e institucionales de acceso a información importante que resultan desconocidas o no son recurrentes.

Hasta aquí bien está clara la relevancia de los centros de estudiantes y las agrupaciones de política estudiantil, los grados de participación o el reconocimiento de sus aportes a las trayectorias varían en cada experiencia estudiantil. En muchos casos, la participación en agrupaciones estudiantiles se revela como una herramienta poderosa para la definición, por parte de las/os estudiantes de un proyecto de estudio coherente (Malinowski 2008). Tal es el caso de Sabrina, que milita activamente en una agrupación estudiantil su Facultad:

«Tener este contacto de los pibes de la agrupación a mi me facilitó un montón de información, un montón de cosas (...) estuvo buenísimo, porque obviamente a mi me hace estar mucho más al corriente y no estaba tan perdida como un ingresante normal, porque estaba al día de todas las cosas que pasaban adentro de la facultad».^[15]

Finalmente, observamos experiencias disímiles en función del nivel educativo de las familias. Ya que aquellas/os estudiantes que contaban con familiares universitarios los mencionan como parte de los recursos disponibles para obtener información. Mientras que las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes

[14] Maian, mujer, escuela privada de gestión privada La Plata, estudia derecho en la UNLP.

[15] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia derecho en la UNLP.

podrían experimentar una mayor soledad en el momento de pasaje que implica el primer año a una forma de organización totalmente novedosa. Esto puede observarse en los siguientes relatos:

Entrevistadora: ¿cómo hiciste para entender el vocabulario de Facultad? Qué es un parcial, qué es un coloquio, dónde inscribirse ¿eso cómo lo fuiste aprendiendo? (...).

«eso como que lo fui charlando con las chicas que me hice amigas ahí o mis papás, que ellos hicieron la Facultad y la carrera y todo, entonces como que ya entienden más o menos».^[16]

«Me consulté todo. Después en mi casa porque medio conocían, mi hermano había estado en la uni hace unos años... y, no, no, después no pregunté mucho más».^[17]

Así, en una misma carrera y en un mismo curso pueden existir diferentes *habitus*,^[18] muy disímiles entre sí. Sin embargo, todas/os las y los ingresantes a la universidad están sometidas/os a las mismas nuevas restricciones institucionales y tienen que alinearse por igual a su nuevo papel (Coulon 2019). En este sentido, nos interesa pensar a la universidad como un lugar en el que confluyen universos de sentidos diferentes, en el que se desarrollan luchas simbólicas cuya tramitación resulta central en el devenir de las identidades y trayectorias estudiantiles. Desde la perspectiva de las fronteras, la universidad es «el lugar es un punto de contacto y tensión; de encuentro y desencuentro; de oposiciones territoriales y de configuración de imaginarios. Es un sitio donde se confrontan, se yuxtaponen y confluyen dinámicas, procesos y fenómenos» (López Levi 2020, pág. 430).

En los testimonios vistos hasta aquí es posible identificar que la acción de afiliarse a una institución alude a la apropiación de

[16] Ana, de escuela de «elite» de gestión privada de La Plata. Estudia Administración en la FCE, UNLP.

[17] Luz, de escuela de gestión pública de las periferias de la ciudad de Tandil. Estudia Analista Programador Universitario en la UNICEN.

[18] La categoría de *habitus*, según Bourdieu (2007), es un sistema de disposiciones durables y transferibles, que actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones. El *habitus* se configura entonces como un esquema generador y organizador de las prácticas sociales y de las significaciones propias de cada sujeto, haciendo o no posible su participación en los diferentes campos a partir del sentimiento de pertenencia o exclusión respecto de estos.

las distintas particularidades que acontecen en un determinado espacio. Las cuales no refieren solo al aspecto de lo cognitivo y al acceso al conocimiento en cada unidad académica, sino que abarcan lo administrativo-burocrático así como también los modos de ser estudiante y los tipos de lazos afectivos que en todo este proceso se establecen (Arce *et al.* 2017).

7.4 Los procesos de afiliación intelectual

Las diferencias en la experiencia estudiantil y en los procesos de afiliación atañen también al plano del conocimiento. De hecho, para Casco (2009) que las y los estudiantes manejen cierto saber sobre los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y sus normas no implica que puedan desenvolverse en el terreno de las formas de trabajo intelectual.

En esta dimensión de la afiliación a la universidad, hallamos dos grandes desafíos frente a los cuales las y los estudiantes recién llegados deberán desarrollar diferentes estrategias: el desafío de desarrollar nuevas prácticas de estudio, y el de comprender e introducirse en las nuevas lógicas y lenguajes disciplinares de su carrera de grado. Todo ello se terminará reflejando en las instancias formales de evaluación en la universidad, aunque la dimensión más significativa que nos interesa destacar en este apartado son las *formas particulares de relacionarse con el saber* que establecen las y los estudiantes. Las cuales definitivamente estarán influenciadas por las prácticas docentes y otras condiciones institucionales. Veamos en detalle.

En primer lugar, con las prácticas de estudio se da el reconocimiento de que las estrategias de estudio desarrolladas en niveles educativos anteriores no son suficientes y quizás sean necesarias nuevas estrategias (Arce *et al.* 2017). Esto puede verse en varios testimonios:

«Te tenés que sentar a estudiar (risas). La verdad en el secundario no... no tenías que sentar mucho. Yo era mucho de estudiar un día antes... dos, tres días antes. Y en la facu me di cuenta que para parciales o finales te tenés que preparar semanas, meses incluso. Y como que yo no tenía eso afianzado de ponerme a estudiar tan antes».^[19]

[19] Luz, mujer, escuela de gestión pública de Tandil, estudia Analista Programador Universitario en la UNICEN.

«Siempre me aprendí bastante de memoria las cosas y te rendía y después aprobaba. Literal. Sabía que en la Facultad iba a tener que dar un paso de “Myriam las cosas las tenés que aprender, ya no es memoria, las tienes que aplicar en tu vida” (...). De a poco voy pudiendo tomar los conceptos y poder aplicarlos. Conceptos que aprendí en una materia, aplicarlos en otra, Porque todo está relacionado con todo. Y siento que eso es lo que, básicamente, me está dando el pie de que bueno me estoy adaptando a la vida de facultad. Estoy aprendiendo con la palabra aprender, no solo repitiendo».^[20]

«Al principio fue un poco “bueno, voy a probar la dinámica que hacía en secundario” que era más o menos recopilar mis apuntes y transformarlos en resúmenes, y la verdad que no sirve mucho para la dinámica Humanidades. Y lo que empecé a hacer era más leer los textos y resumir sobre el mismo texto, cosa de después poder repasarlo, y leer los apuntes. Ya cuando tenía todo esto me juntaba con mis facu-amigas y repasábamos todas juntas y nos complementábamos lo que le faltaba a la otra. Y esa fue tipo la mejor manera, si no cuento con el repaso con mis amigas, hago lo de los textos y el resumen más en papel. Pero la verdad que la dinámica que usaba en el secundario, yo si estudiaba para los exámenes, tengo gente que no estudiaba, no me servía tanto porque lo importante ahora era el texto, lo que decía determinado autor sobre determinado tema, entonces como que tuve que cambiar la dinámica».^[21]

Hasta aquí podemos ver que las experiencias con el conocimiento se encuentran en relación con el papel de la escuela secundaria de origen y las prácticas de estudio que estas proponen, comenzando por la cantidad y organización del tiempo que demanda la universidad. La necesidad de generar las condiciones para el aprendizaje, organizarse en términos de tiempos y espacios de estudio, la decisión de establecer prioridades en el cursado de las asignaturas, entre otras ponen en juego en las/os estudiantes una tensión a la que en muchos casos no había tenido acceso en el nivel educativo anterior (Bracchi y Marano 2010).

Asimismo, es interesante remarcar que, sin distinción de la escuela secundaria de origen y el tipo de gestión, la mayoría de las/os entrevistadas/os manifiesta que su escuela no las/os preparó

[20] Myriam, escuela de gestión privada de La Plata, estudia diseño en la Universidad Austral, CABA.

[21] Manuela, escuela de gestión privada de La Plata, estudia historia en la UNLP.

para la universidad. Ahora bien, si observamos el devenir de esas trayectorias, observamos que en algunos casos provenientes de sectores populares las nuevas demandas de estudio requeridas por la universidad resultan un gran muro para acceder al conocimiento. Mientras que en los sectores medios y altos, estas nuevas demandas de la universidad son abordadas como un desafío intelectual.

Para los primeros casos, es destacable la trayectoria de Micaela:

«(...) apenas ingresé y era mucha matemática, cosas así, como que no entendía. Entre y dije ¿qué es esto? Veía que todos contestaban y yo no entendía nada, y capaz era más yo, como que yo me hice la cabeza, y bueno (...) ya después a mitad de tres materias deje dos, me quede con una y ahí, bueno, tampoco, no entendía mucho porque ya había empezado mal, pero no importa, yo seguí. Y hice los parciales, pero los desaprobé (...) Pero bueno ahora estoy volviendo a empezar, las vuelvo a recursar».^[22]

Aquí podemos ver cómo efectivamente ese extrañamiento con el saber disciplinar y las nuevas dinámicas de estudio que propone la universidad redundaron en una barrera que se interpreta como un problema individual por parte de la estudiante. Y que derivó en una trayectoria educativa fragmentada.

En este caso además, es posible ver los efectos desiguales respecto al impacto de la pandemia:

«Creo que afectó un poco lo de la pandemia al ingresar, porque estuve dos años, prácticamente, sin hacer nada (...) no nos daban exámenes (...) y listo, ya está, aprobaba, aprobé y sin hacer nada durante el 2020. El 2021 a mitad, bueno al principio lo mismo, y después, la otra mitad que era presencial, fue muy fácil también. Y ahora al ingresar, bueno, a la facultad, sí, es exigente, igual estás bien, lo normal, pero yo creo que me influyó porque si se me hizo un poco difícil, eso, el volver a tener que estudiar, porque estuve dos años...».^[23]

Este tiempo de «desconexión» que fue la pandemia para muchas/os entrevistadas/os fue un factor que afectó sus prácticas de estudio y profundizó la brecha entre los saberes y prácticas desarrollados durante el nivel secundario en contraste con el nivel universitario.

[22] Micaela, mujer, escuela de gestión pública de La Plata, estudia Ingeniería Química en la UNLP.

[23] María, de escuela de gestión pública de las periferias de la ciudad de La Plata, estudia Ingeniería Química en la UNLP.

Pero por el contrario, si analizamos la experiencia de sectores medios y altos de nuestras/os entrevistadas/os, veremos que han logrado una trayectoria educativa mucho más completa y significativa. A pesar de las dificultades iniciales percibidas por las/os estudiantes. Así lo manifiestan Sabrina y Jaime:

(Refiriéndose a su experiencia en el ingreso) «Yo realmente siempre creí que con la formación de mi colegio iba a estar re bien para la Facultad, re contra preparada, porque en realidad también eso es un poco lo que nos dicen, a mí me iba bien en el cole, pero lo sentí como bastante intenso, yo siempre fui como bastante autoexigente, esto es personal. Pero, eran todas las semanas levantarnos re temprano a leer, a leer un montón, yo lo aprobé, me saqué un 8 en el ingreso, pero fue esfuerzo, no fue una boludez, no fue algo que dije “ah, ya está me lo saqué de encima”, no, no, me costó esfuerzo. Hasta que después se vinieron las materias del primer cuatrimestre que fueron mucho peor y ahí ya era también ir un poco jugando y entendiendo como tenía que estudiar, qué cosas tenía que estudiar, que al principio tal vez leía todos los textos, que después te terminas dando cuenta que no llegas si lees todos los textos».^[24]

«Le perdí el miedo a la figura del profesor universitario, por así decirlo (...) me daba la sensación de que iban a ser muy exigentes, que iban a mantener un nivel de decoro muy alto y que, obviamente no iba a ser una relación de igual, pero que nos iban a tratar como auténticos adultos. Quizás por ser el primer año, hay algunas cosas que nos consideran adultos y se deja a nuestra completa responsabilidad, pero hay otras que se entiende que somos recién iniciados en la universidad y que todavía somos algo chicos (...) muchos dieron, supieron dar clases de una manera entretenida y para nada pesada o tortuosa».^[25]

En estos testimonios lo que predomina es la idea de «superación de un desafío», ya que se percibe una dificultad y extrañamiento inicial que luego es superado gracias a la implementación de diferentes estrategias y recursos por parte de las y los estudiantes. Se trata de casos en los que, además, sus resultados académicos y evaluaciones han sido destacados.

[24] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Derecho en la UNLP.

[25] Jaime, varón, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Ciencias Políticas UCALP (Universidad Católica de La Plata).

Por otro lado, considerando la búsqueda de nuevas estrategias, que se alejen de las ya conocidas prácticas de estudio en el secundario encontramos a participación de las/os estudiantes en espacios de tutorías:

«Estoy literalmente desde el primer mes con una asesora y con una tutora. Mi tutora me habla una vez a la semana para ver como estoy, para ver como voy, si necesito algo, para ver si quiero hablar. Con mi asesora tengo reuniones cada cuando yo lo necesite y me ayuda a estudiar, me enseña como tengo que estudiar. Mi tutora vio que necesitaba una asesora y me contactó con la asesora».^[26]

«La facultad para los ingresantes en las tres primeras materias hace unas tutorías como de cada materia que a mí, yo fui a una sola de una materia, me re sirvió porque era una materia teórica práctica, que la práctica no te la explicaban en la cursada, o sea la tenías que hacer como por tu parte y en la tutoría veíamos todo eso».^[27]

La figura del tutor estudiantil es un actor institucional que las y los estudiantes mencionan como un apoyo en su experiencia universitaria. Sin embargo, se trata de una instancia para los aprendizajes que puede ser de mayor o menor intensidad, de acuerdo a los intereses y voluntades de las y los estudiantes. Pero para profundizar en la figura de los tutores estudiantiles y cómo estos roles se han desarrollado y apropiado de manera diferenciada en cada unidad académica y en cada universidad es pertinente la lectura del capítulo de Masigoge.^[28]

Paralelamente a las prácticas de estudio, cada estudiante debe lograr su afiliación no solamente al mundo universitario en general sino también a las subculturas que componen su carrera universitaria. Es decir, a cada disciplina que deberá estudiar para el ejercicio profesional. En este sentido, cada disciplina posee sus tradiciones de pensamiento y sus categorías conceptuales que aseguran a sus miembros una cierta homogeneidad en la manera de plantear o de tratar los problemas (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita 2010). Lo

[26] Martina, Diseño Universidad Austral.

[27] Amparo, FCE UNLP.

[28] Véase en este volumen el capítulo «La dimensión institucional en el nivel superior: una mirada desde las trayectorias postsecundarias en la provincia de Buenos Aires en pandemia» (págs. 67–98).

que puede identificarse como tareas tediosas o descontextualizadas por parte de las/os estudiantes:

«(...) me gusta, la carrera. Lo que pasa que tiene mucha arquitectura, mucha. Yo no me esperaba que haya tanta arquitectura (...) Era muy metódico todo y me asustó mucho el tema de los planos. Ya el primer cuatrimestre me clavarón un plano tipo OTA, viste no, no está terrible. La recurse esa materia».^[29]

«Introducción al Derecho fue una materia que me costó mucho, me toco con una profesora bastante hij* de put*, que, nada, era muy específica, nos iba a lo finito o sea de memoria, no eran cosas que sumaban ni que me iba a hacer como reflexionar, sino que era simplemente aprenderse los conceptos como ella quería que los diga, y hasta que yo entendí que ella quería eso, me desaprobó y fue como una frustración re grande porque yo estudiaba un montón y cuando la respondía no era lo que ella quería y me desaprobaba y era todo 5, o sea, por un punto no llegar a la promoción y ya me quería matar».^[30]

Como podemos ver, aquí el rol de las y los docentes puede jugar un papel clave para definir la experiencia de las/os estudiantes. En otros testimonios podemos encontrar:

(Hablando sobre las/os profesoras/es) «Desde un comienzo era como “por qué no sabes” “por qué no lo están haciendo” tipo como que tomaban por hecho que nosotros sabíamos las cosas en muchos momentos y era como “vengo a estudiar Diseño porque no lo sé”. Y muchas veces era como que bueno, nos soltaban las riendas para que avancemos y era como “no sé cómo avanzar”».^[31]

«Te dan todos los conocimientos de una y capaz que, sumándole la pandemia, algunas cosas no las teníamos nosotros entonces como que la profesora fue siempre muy rápido y como que adaptarse fue difícil. Capaz ese sería como el obstáculo que le vería a todo esto».^[32]

[29] Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia diseño de interiores en UADE (Universidad Argentina de la Empresa).

[30] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia derecho en la UNLP.

[31] Myriam, escuela de gestión privada en La Plata, estudia diseño en la Universidad Austral sede CABA.

[32] Ana, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Licenciatura en Administración en la UNLP.

Todas estas experiencias redundan en un tipo particular de relación con el saber. Recordemos que la categoría de relación con el saber, surge en Francia en el campo del psicoanálisis durante la década de 1960, pero es problematizada por primera vez en el campo de la didáctica de la matemática en la década del 1970 (Vercellino 2014). Se trata de un marco problemático, una manera de plantear preguntas acerca de la educación y los procesos de formación.

Dicha categoría de relación con el saber ha sido definida como un «conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”» (Broitman y Charlot 2014, pág. 10). Así también, en publicaciones recientes, Charlot (2021) sostiene que el aprendizaje se produce cuando alguien se moviliza intelectualmente. Es decir, tiene que ver como una forma de movilización y de deseo por actividad intelectual, de manera voluntaria y consciente.

Con las y los estudiantes entrevistadas/os, identificamos dos grandes vínculos al respecto: «una relación utilitaria con el saber o bien una relación significativa con el mismo».

En el primer caso identificamos una relación con el saber disciplinar motorizada por la obtención de títulos y credenciales. La cual puede identificarse en testimonios como el de Silvina, estudiante de diseño de interiores en UADE:

Silvina: «a mí no me gusta estudiar. Me gusta la carrera, pero no estudiar (risas).»

Entrevistadora: y si no te gusta ¿por qué estudiás?

Silvina: «porque si, de algo me tengo que recibir. Igual a mí me gusta mi carrera. Pero ponele cuando me reciba no sé si quiero ejercer, no, no la cosa es tener el título».

Entrevistadora: ¿Y por qué?

Silvina: «y porque mi familia quiere que tenga título, entonces es así».

Mientras que, por otro lado, existen estudiantes que manifiestan otra forma diferente de relación con el saber marcada por la búsqueda, la curiosidad y el placer, lo que la vuelve significativa.

«Mis expectativas en cuanto académicas la facultad las cumplió y las superó todas porque la verdad que estoy recibiendo una formación zarpada y con una complejidad alta y estoy aprendiendo un montón de cosas así que eso

recontra cumplido, por supuesto. Y nada, en cuanto a mi elección, también, como que le pegue, como que me interesa, como que me siento a estudiar y me gusta, me parece divertido, entretenido, así que las superó recontra por demás».^[33]

«Tuve como la suerte de que justo a mí me interesaban las clases y que le di bola en serio y tenía como un interés genuino».^[34]

En este tipo de casos, la relación con el saber se vuelve significativa en tanto cobra un sentido en sí misma. Lo que permite transitar los primeros momentos de extrañamiento y aprendizaje para una progresiva afiliación. Y como planteamos anteriormente, para que el conocimiento deje de presentarse como una barrera y sea, por el contrario, un desafío intelectual.

Así sostiene Gabriela, que actualmente estudia Diseño Multimedial en la UNLP:

«Creo que llegue a un punto de la carrera que miro para lo que hice atrás en la carrera y digo “ah tenía sentido” pero si me lo decias a mitad de año no le encontraba sentido a nada y tenía ganas de dejar todo».^[35]

Al respecto, Broitman y Charlot (2014, pág. 12) sostienen que

«Solo sigue estudiando quien encuentra alguna forma de placer en esa actividad, placer que puede estar en el propio esfuerzo exigido o bien en la representación de los efectos deseables que podrían proceder de cierta actividad. Sean cuales fueran las situaciones, aprender requiere siempre actividad, sentido y placer. Podría considerarse que se trata de una “ecuación pedagógica” fundamental».

Sin embargo, la apropiación de saberes en la universidad puede presentarse conflictiva. En tanto las relaciones personales pueden entrar en tensión con las relaciones institucionales con el saber, como se demuestra en las palabras de Luz:

«Sé que me interesa Programación, pero no sé si como la dan en la uni. Pero también siento que somos muchos, estamos siempre en las aulas comunes,

[33] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada en La Plata, estudia Derecho en la UNLP.

[34] Manuela, mujer, escuela de gestión privada en La Plata, estudia Licenciatura en Historia en la UNLP.

[35] Gabriela, mujer, escuela de gestión privada en La Plata, estudia Diseño Multimedial en la UNLP.

nunca pudimos estar en el pabellón de Exactas porque no entramos, que es donde nos correspondería estar. Todas las clases en las aulas comunes, llenas... está muy desorganizado entonces como que no fue la mejor experiencia en ese ámbito».^[36]

Con lo visto hasta aquí, podemos sostener que no existe un aprendizaje que no se enmarque en instituciones, agentes y modos específicos de transmisión (Bracchi 2016). Al respecto, es interesante recuperar los aportes de Casco (2009), quien se pregunta si de acuerdo con el esfuerzo intelectual que se espera de las y los estudiantes, ¿son congruentes las formas de enseñanza vigentes en el sistema universitario?, o bien ¿se produce una intervención docente que facilite la apropiación de las reglas de la nueva cultura?

7.5 Consideraciones finales

En la descripción de la afiliación a la universidad que nos hemos propuesto es evidente que dichos procesos difieren en función de las disposiciones, las estrategias, los saberes, los vínculos que las y los estudiantes construyen y ponen en juego en esa instancia crucial que es el tiempo del ingreso.

Con relación a la afiliación institucional, se producen estrategias relacionadas al agrupamiento entre pares, como sujetos en posiciones similares para el apoyo y la contención frente a lo desconocido; la búsqueda de referentes y de información en centros de estudiantes y agrupaciones estudiantiles, especialmente de manera virtual y por medio de intercambios por aplicaciones de mensajería interna como whatsapp; y la búsqueda de referencias e información sobre el funcionamiento de la universidad en el seno de las familias. La estrategia de grupo de pares es la estrategia generalizada entre todas/os las y los estudiantes entrevistadas/os generando una forma de socialización digitalizada.

Asimismo, mientras que el apoyo en la familia, el centro de estudiantes o agrupaciones estudiantiles varía de acuerdo al nivel educativo de los padres y la participación política de cada trayectoria. Se trata de un proceso de afiliación en dónde las y los estudiantes buscan salir del «extrañamiento» que les genera la nueva institución para poder aprender las «reglas del juego».

[36] Luz, mujer, escuela de gestión pública de Tandil, estudia Analista Programador Universitario en la UNICEN.

En este tiempo presente de pospandemia se vuelve relevante comenzar a preguntarse por cuáles de las dimensiones que hacen y/o influyen en la afiliación institucional (los procesos de gestión, divulgación y acceso a la información, los lazos afectivos entre los diferentes actores institucionales, los espacios comunes de las instituciones, y las formas de construir conocimiento en medio del auge de los software de inteligencia artificial) se han reconfigurado tras la emergencia sanitaria y cuáles además se instalarán como nuevas lógicas (digitales o no) que deberán descifrar las y los estudiantes en sus procesos de afiliación.

En lo que refiere a la afiliación intelectual, se trata de un proceso en el que las y los estudiantes identifican rápidamente los desafíos cognitivos que tienen por delante, en relación a desarrollar nuevas formas de estudio y a dominar los lenguajes específicos de cada disciplina, para así cumplir con lo que se espera de ellas/os como estudiantes universitarias/os. Entre las estrategias destacadas aquí, todas/os las/os estudiantes recurrieron en mayor o menor medida a la mayor dedicación de las horas cotidianas a las prácticas de estudio, el intercambio de prácticas de estudio con otras/os y el apoyo específico en la figura de tutores.

En la única dimensión que observamos mayores brechas fue en la relación con el saber. Ya que en el caso de las y los estudiantes provenientes de secundarias de gestión privada hubo una mayor cantidad de entrevistadas/os que mostraron una relación más significativa con el saber en los procesos de afiliación intelectual. Como así también, lo que podríamos llamar «experiencias universitarias de mayor intensidad» gracias a estas formas de relacionarse con el conocimiento y de involucrarse en las diferentes experiencias que ofrece la universidad.

A partir de esto, podríamos decir que la clase social es una variable que incide, pero no determina por completo estos procesos de extrañamiento y afiliación a la universidad. Si no que la institución escolar de procedencia puede influir notoriamente en la manera en que las y los estudiantes transitan sus primeras experiencias universitarias, en tanto habilita (o no) formas particulares de sociabilidad y de relacionarse con el saber.

Finalmente, y en relación a estas brechas, consideramos que existen prácticas expulsivas en las instituciones universitarias que parten de no distinguir entre la autonomía teórica esperada y la

autonomía real de las y los sujetos que ingresan y que las/los propios estudiantes identifican como un desafío por delante.

En medio de la autonomía que espera la universidad de sus actores, las y los estudiantes van descifrando ese desafío que tienen por delante:

«Acá te soltas y tenes que ser responsable por vos y listo, o sea, en el colegio tenes gente atrás todo el tiempo diciéndote “che, tenes que aprobar o llamamos a tus papás” (...) la verdad es que debería ser un poco más organizada, tipo aprendí eso jajaja. Que eso de ser colgada no funcionó, así que, tengo que meterle un poco».^[37]

«Siento que en la facultad tenes que tener un régimen propio de estudio, de responsabilidades, de leer todo, de estar al tanto de cómo vas a aprobar esta materia, que si se promedia, que si no, que cuanto me tengo que sacar, que es muy individual. Siempre ayuda esto de tener amigos que te den una mano, pero la verdad que la facu es algo mucho más exigente y algo que depende muchísimo más de vos y del cumplimiento con las responsabilidades que tenés, no es lo mismo que un secundario que estaba tan contenido como el que iba yo».^[38]

«Entender que empezamos a tener otras responsabilidades y que empezamos a hacer las cosas por uno mismo (...). Y a veces es muy complicado porque todas las decisiones que tomas te repercuten a vos mismo, entonces tenés que hacerte cargo de tus cosas porque ya no es culpa ni de mamá, ni de papá, ni de un abuelo, es culpa tuya. También es aprender eso, un montón, yo creo que esta etapa del año fue como un descubrir nuevo, ver también cuáles son mis capacidades, mis mejores capacidades o para qué soy mejor o también para qué soy peor y es el descubrimiento de uno mismo. Creo que eso es lo más significativo».^[39]

La pregunta que nos hacemos entonces tiene que ver con la formación de las/os estudiantes para el trabajo autónomo. Esto es, si las instituciones universitarias están transmitiendo saberes en relación a la construcción de este oficio de estudiante porque

[37] Maia, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Derecho en la UNLP.

[38] Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Licenciatura en Historia en la UNLP.

[39] Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, estudia Derecho en la UNLP.

podría existir una brecha entre la autonomía teórica que esperan las universidades y la autonomía real con la que ingresan las/os estudiantes, entre medio de las cuales hay una enorme diversidad de trayectorias y recorridos posibles.

Mientras mayor resulte esa brecha, las universidades pueden desarrollar prácticas que resulten expulsivas para las y los estudiantes, ya sea en el plano administrativo y burocrático o en el plano académico y de apropiación de conocimientos, en la medida que generan tensiones entre la relación con el saber de los estudiantes y la relación con el saber de la institución. O bien, provocando una relación utilitaria con el saber para la obtención de credenciales.

Por todo ello, es relevante seguir profundizando investigaciones de saber contextualizado sobre la experiencia estudiantil que habiliten al debate y a la construcción de la universidad democrática e inclusiva que queremos.

Referencias

ARCE, DÉBORA *et al.*

- 2017 «Una aproximación a las experiencias estudiantiles que se configuran en el proceso de afiliación académica en la universidad. Su lectura desde la mirada de los estudiantes en sus atravesamientos por el escenario cultural actual», en *Jornadas de Investigación en Educación Superior*, referencia citada en página 212.

BOURDIEU, PIERRE

- 2007 *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en página 211.

BOURDIEU, PIERRE y JEAN CLAUDE PASSERON

- 2009 *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Madrid: Siglo XXI, referencia citada en página 203.

BRACCHI, CLAUDIA

- 2016 «Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas», en *Trayectorias Universitarias*, vol. 2, n.º 3, recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>>, referencia citada en página 220.

BRACCHI, CLAUDIA y MARÍA GABRIELA MARANO

- 2010 «El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso», en *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Tandil, Buenos Aires, referencia citada en página 213.

BROITMAN, CLAUDIA y BERNARD CHARLOT

- 2014 «La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad», en *Educación matemática*, vol. 26, n.º 3, recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8373/pr.8373.pdf>, referencia citada en páginas 218, 219.

BUCHBINDER, PABLO

- 2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana, referencia citada en página 203.

CARLI, SANDRA

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI, referencia citada en páginas 205, 208.

CASCO, MIRIAM

- 2009 «Afluencia intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad», en *Co-herencia*, vol. 6, n.º 11, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>>, referencia citada en páginas 212, 220.

CHARLOT, BERNARD

- 2021 «Los Fundamentos Antropológicos de una teoría de la relación con el saber», en *Revista Internacional Educon*, vol. 2, n.º 1, referencia citada en página 218.

COULON, ALAIN

- 2019 *Etnometodología y educación*, Barcelona: Paidós, referencia citada en páginas 201, 202, 206, 207, 211.

DUBET, FRANÇOIS

- 2005 «Los estudiantes», en *Revista de investigación educativa*, n.º 1, recuperado de <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiant.es.htm>>, referencia citada en página 204.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2011 *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en página 204.

GÓMEZ MENDOZA, MIGUEL ÁNGEL y MARÍA VICTORIA ÁLZATE PIEDRAHITA

- 2010 «El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad», en *Revista Pedagogía y Saberes*, n.º 33, referencia citada en página 216.

KROTSCH, PEDRO

- 2001 «Educación superior y reformas comparadas», en *Cuadernos Universitarios*, n.º 6, referencia citada en página 203.

LÓPEZ LEVI, LILIANA

- 2020 «Lugar», en *Palabras clave para el estudio de las fronteras*, Buenos Aires: Teseopress, referencia citada en página 211.

LUCERO, MIRIAM ALEJANDRA *et al.*

- 2022 «Tengo miedo», en *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas «Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital»*, Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, referencia citada en página 209.

MALINOWSKI, NICOLÁS

- 2008 «Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, n.º 2, recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/773/77360211.pdf>>, referencia citada en página 210.

MARANO, MARÍA GABRIELA

- 2018 «El acceso a la universidad desde una perspectiva inclusiva», en *Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 2017*, Buenos Aires, referencia citada en página 201.

MASSIGOGGE, JOSEFINA

- 2024 «La dimensión institucional en la articulación entre escuela secundaria y nivel superior: análisis de trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires», en *Ampliar horizontes: transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia*, comp. por Emilia Di Piero, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en página 205.

PIERELLA, MARÍA PAULA

- 2014 «El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional», en *Universidades*, n.º 60, referencia citada en páginas 205, 209.

PRADOS, MARÍA LUZ *et al.*

- 2022 «Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes», en *Praxis educativa*, vol. 26, n.º 2, ISSN: 2313-934X, recuperado de <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6723>>, referencia citada en página 209.

SUASNÁBAR, CLAUDIO

- 2012 «El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica», en *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Buenos Aires: UNGS, referencia citada en página 203.

VERCELLINO, SOLEDAD

- 2014 «La relación con el saber: revisitando los comienzos del concepto», en *Revista Pilquen*, n.º 11, referencia citada en página 218.

CAPÍTULO 8

Pensar la evaluación en la pandemia: los relatos de la evaluación en las experiencias de quienes transitaron su primer año de educación superior durante la crisis sociosanitaria

CONSTANZA DELFINA BECERRA ANKUDOWICZ

8.1 Introducción

Podemos afirmar que existe cierto consenso al pensar en los primeros exámenes como un punto clave –y hasta en algunos casos definitorio– en la trayectoria de las y los estudiantes en la educación superior, dado su potencial integrador y/o expulsor. Es en el primer año de estudios universitarios y superiores no universitarios cuando se registran la mayor cantidad de casos en la tasa de abandono a escala mundial; este índice de abandono repercute en gran parte en los estudiantes provenientes de sectores sociales en desventaja (Pierella 2016). Es en este sentido, que podemos pensar la experiencia del examen como un factor crucial en la decisión del estudiante, en donde al momento de continuar su trayectoria en estudios superiores, muchas veces se pone en juego la construcción del imaginario de éxito y fracaso escolar mientras se evidencian desigualdades.

A partir de un análisis que recupera la voz de las y los estudiantes, propongo problematizar el pasaje entre el nivel secundario y superior desde una pregunta presente en la investigación educativa: ¿cómo afrontan su primer examen en la educación superior

(tanto universitaria como no-universitaria) quienes egresaron de la escuela secundaria durante la pandemia? Es por ello que propongo recuperar la forma en la que el examen aparece en los relatos de las experiencias de evaluación de estudiantes que se encontraron transitando el primer año de sus estudios superiores en el año 2022. Teniendo en cuenta que durante la pandemia se flexibilizaron los criterios con respecto a la evaluación en el nivel secundario (Resoluciones 367 y 368, CFE), el cuestionamiento se enfoca en recuperar qué sucede en las trayectorias académicas cuando las y los estudiantes ingresan a los estudios superiores.

Debido a esto, se expondrán primero algunas pistas teóricas para pensar la experiencia en la trayectoria académica y conceptualizaciones en torno a la evaluación. Posteriormente se desplegará un análisis de entrevistas a estudiantes de nivel superior con el propósito de dar cuenta de cómo la evaluación constituye una «experiencia formativa» (Sosa y Saur 2014) en la cual se evidencian desigualdades en la inserción y permanencia educativa. Asimismo, se reconstruirán las vivencias en la educación secundaria, ya que condicionan la mirada sobre las instancias de evaluación en el primer año de educación superior.

En este sentido, en el presente trabajo se propone como ejercicio general un recorrido –desde una mirada sociológica– por los relatos de la experiencia estudiantil. El foco estará puesto principalmente en tres cuestiones: las redes de sociabilidad que rodean a la evaluación, los imaginarios que se le adjudican y también los obstáculos señalados por el estudiantado. Dado que se pretende dar cuenta de cómo las primeras experiencias de evaluaciones son un momento clave en la trayectoria del primer año y que –si bien la realización de la evaluación ya aparece cargada de significados *a priori*– también es constituyente de las vivencias al condensar oportunidades y desigualdades. Así como un momento que se plantea individual a primera vista, en su fundamento esconde variedad de relaciones sociales y de poder en el ámbito educativo.

Este capítulo forma parte de una investigación cualitativa^[1] en la cual se realizó un seguimiento longitudinal a partir de entrevistas a estudiantes de cuatro escuelas: dos en la ciudad de Tandil y otras dos en la ciudad de La Plata.^[2] Asimismo, dos de las escuelas son de gestión estatal en las periferias de sus respectivas localidades (atienden a sectores populares) y las restantes son escuelas de gestión privada consideradas de «elites» (atienden a sectores de clase media y alta). Las entrevistas fueron realizadas durante el momento de transición entre los estudios secundarios y los estudios superiores entre el 2021 (momento en el cual transitaban su último año de nivel medio) y el 2022 (año en el que ingresaron al nivel superior). Este trabajo recupera principalmente las entrevistas realizadas durante el segundo cuatrimestre de 2022 aunque también se recupera –pero en menor medida– las entrevistas del 2021 con el fin de rastrear las experiencias de evaluación durante la virtualidad y el retorno a las aulas desde la perspectiva de las y los estudiantes. En este sentido, es necesario aclarar que, entre los 31 entrevistados durante el 2021, fue posible volver a entrevistar a 16 estudiantes, de los cuales, 10 asistieron a escuelas secundarias de gestión privada y 6 a escuelas de gestión pública. A su vez, son 10 los que continuaron

[1] El proyecto se tituló «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en pandemia», fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales: .

[2] El trabajo de campo comprendió la realización de entrevistas a 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil durante el segundo semestre de 2021. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias, se logró entrevistar nuevamente a 16 de ellas y ellos en el año 2022. Asimismo, además de los directivos y docentes que se toman en este artículo se entrevistaron a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación), así como funcionarias y funcionarios de las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad, como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNCPBA).

su trayectoria educativa en instituciones de nivel superior pública y 5 en gestión privada.

8.2 Claves para pensar la experiencia estudiantil

En un continuo intento por entender las variables en las cuales se puede desarrollar el recorrido de la vida en la educación superior, enfocar en el análisis de las experiencias –desde el relato del propio actor– no solo incorpora una serie de eventos vividos, sino que también plantea pautas de cómo estos encarnan en su trayectoria, aportan nuevos sentidos, modifican estructuras cognitivas preexistentes e inscriben al individuo en relaciones sociales.

Ante la complejidad y la polisemia del concepto de *experiencia*, este trabajo retoma un abordaje del mismo desde su carácter subjetivo pero también como bisagra con el entramado de construcciones sociales e institucionales y su potencial en la reconstrucción de sentidos a través de la acción y/o el relato. En términos de Dubet (2010), la experiencia social –que ya no solo es un suceso individual, sino que posee influjo social a pesar de su autonomía– procede de tres lógicas de acción que definen la orientación y el modo de concebir las relaciones con la otredad: la integración, la estrategia y la subjetivación. Es así como, en la combinación de lógicas de acción, el individuo actúa a partir de prácticas que se encuentran investidas de sentido y que construye su propia subjetividad.

En el ámbito educativo, es interesante recuperar los aportes de Diker (2004) a la hora de trabajar el concepto de experiencia. Por un lado, la propone siempre en relación con otros que condicionan y a los cuales dirige los efectos de la misma. La experiencia no puede ser entendida únicamente desde lo subjetivo, es necesario plantearla tanto desde sus significados individuales como también de los compartidos y su intersección en lo social y cultural. Por otro lado, Diker la propone a partir de una historicidad que reasuma un carácter social y político que evidencie sus condiciones de posibilidad.

La experiencia educativa entonces, retomando a Dubet y Martuccelli (1998), no solo remite a los intereses personales y las estrategias expuestas por cada actor sino que también condensa los efectos de la organización académica-institucional y las tensiones que se generan a lo largo de la trayectoria académica. Asimismo, pensando en la enseñanza superior, en la experiencia estudiantil se nuclea la

relación entre el sujeto y el estudio expresada –principalmente– por una finalidad instrumental y por la integración social (Causa 2019). La evaluación en tanto *acontecimiento* dentro de la experiencia estudiantil, compone y condiciona experiencias de amplia variedad según sus formas y modalidades. Estas experiencias diversas pero producidas en espacios comunes (lo académico) recibirán protagonismo en este espacio.

8.3 La evaluación: entre el aprendizaje y el control

La evaluación en educación constituye un tema en constante reflexión, así como también un campo complejo y ampliamente discutido. Es así como puede pensarse a la evaluación y al examen –en tanto instrumento de la primera– a partir de su funcionalidad para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anijovich y González 2011). En ese sentido, podrían diferenciarse –en principio– dos tipos de evaluación: formativa y sumativa.

La evaluación formativa, entendida como oportunidad, permite que el estudiante «ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros y aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover, certificar» (Cheli *et al.* 2020). Anijovich y González (2011) definen a esta evaluación como aquella con el objetivo de ofrecer orientación y sugerencias a cada estudiante durante el proceso de aprendizaje dando posibilidad de generar mejoras. Asimismo, este tipo de evaluación favorece la autorregulación y permite una intervención durante el despliegue del aprendizaje: es por ello que se caracteriza por ofrecer la continuidad en el proceso de mejoras y aumenta la probabilidad de aprobación en los estudiantes.

Del total de las entrevistas realizadas únicamente dos resaltan y/o mencionan experiencias de evaluación de esta índole. Entre todos los relatos, se presenta la vivencia de Gabriela, quien asistió a un secundario de elite en La Plata y actualmente estudia Licenciatura en Audiovisuales en la Universidad Nacional de La Plata.

Entrevistadora: pero bueno, el *feedback*^[3] que te dan, ¿es escrito, te lo dicen en el momento?

«no, es todo virtual. Te dan como una planilla donde tenés, te dividen en tres colores, no tenés nota».

Entrevistadora: ah, es sin nota.

«si en esta materia, es en esta materia en particular, el resto de las materias es aprobado o desaprobado. Pero esta otra en particular, lo que me gusta es que ponele te ponen aprobados desaprobados, pero después tenés en la planilla con todos los puntos ponele no sé, eran siete puntos que tenés que tener si o si en el trabajo, la producción de la cosa visual no sé y si la tenés en amarillo es que está encaminado, pero le falta un toque».

Entrevistadora: ¿y eso es aprobado o desaprobado?

«depende de cuantos amarillos tengas, cuantos rojos tengas y cuantos verdes tengas. Igual me parece un método que está buenísimo y no es tan tipo nota numérica que te dice no sé tenés un 6, tenés un 2. Y además tenés el color y también te dice “no mira fijate de cambiar tal cosa”, “fijate este otro”. Y siento que, al menos a mí, ese tipo de *feedback* me re sirvió para la hora de hacer los recuperatorios».^[4]

Este relato pone en manifiesto cómo la estudiante transita una serie de instancias que desembocan en la apropiación del contenido. En otro tramo de la entrevista también da cuenta de cómo este proceso cobra sentido completo al finalizar la cursada, lo que le resulta gratificante. El *feedback* propone una retroalimentación enfocada a las mejoras y la calificación a partir de colores (rojo, amarillo y verde) se presenta como orientadora para instancias futuras, ya que determina la cercanía de la respuesta con lo que se esperaba de ella.

Sin embargo, en los relatos no resultan tan comunes las experiencias de retroalimentación, debido a que suele utilizarse a la evaluación en su función administrativa (Pierella 2016); en la totalidad de los relatos relevados se mencionan experiencias de evaluación de tipo sumativo. La evaluación y examen sumativo (Anijovich y González 2011) se realiza al finalizar una unidad o curso y mide lo que el estudiante aprendió durante un cierto periodo

[3] Coloquialmente refiere a una retroalimentación por parte de las y los docentes.

[4] Gabriela, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, Facultad de Bellas Artes UNLP, 2022.

de tiempo. Con el propósito de certificar lo aprendido, este tipo de evaluación propone demostrar si el estudiante ha alcanzado ciertos estándares y plantea una jerarquización. Por su parte, el evaluado recibe una calificación o nota promedio como resultado del proceso. Es así que el examen se presenta con un uso social que legitima el saber y posee una potencial función y facultad para el ejercicio del control. En este sentido, el examen tiene la capacidad de visualizar, clasificar, premiar o sancionar desde una mirada normalizadora y en una relación de saber-poder.

Pensar únicamente al examen desde la prioridad de la medición de resultados aislados, supone una mirada desde el terreno meritocrático que invisibiliza las condiciones socioeconómicas y culturales del sujeto que aprende en su contexto determinado. Es en esta «tasación de los conocimientos» (Puiggrós 2016) donde se esconden procesos selectivos «del más apto» –entendido como quien consigue la aprobación y el avance en el plan de estudios– desde el ingreso y la permanencia (Vain 2016). Este tipo de propuestas fomentan una relación con el conocimiento desde lo problemático e inaccesible caracterizando el enlace desde la exterioridad, la construcción del oficio del estudiante aparece condicionado y orientado a acreditar los aprendizajes por lo que en muchos casos se prescinde de la apropiación del conocimiento y quedan deshechos los lazos entre el examen y los procesos de aprendizaje (Vain 2016).

En consonancia, en gran parte de los casos, el relato de las y los estudiantes presenta al examen como un obstáculo a superar, como una instancia para la cual es debido estudiar para aprobar y en la cual culmina el proceso de aprendizaje que en múltiples ocasiones se perciben como una «descarga» de contenidos y no tanto como una apropiación de los mismos.

8.4 La educación secundaria en contextos de COVID-19 y las experiencias de evaluación

«No. en la pandemia no. eh... sí, como que... ahora por la pandemia me cuestan ciertas cosas un poco más, pero... por ejemplo, las evaluaciones y eso, que

uno ya se había desacostumbrado... de pasar a no tener ni siquiera una prueba en la escuela a tener un parcial o un final... también cambia muchísimo».^[5]

Durante los años 2020 y 2021, el contexto epidemiológico mundial impactó en todos los aspectos de nuestra vida, entre ellos el plano de la educación. Con las medidas de la ASPO, la educación virtual total y luego las dinámicas de burbuja y semipresencialidad, la evaluación debió ser reconceptualizada para adaptarla al contexto de emergencia. Es así como el Consejo Federal de Educación emitió las resoluciones n.º 367 y 368 con el fin de contener y guiar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Particularmente, la resolución n.º 368 plantea que la evaluación, acreditación y promoción deben respetar la diversidad de trayectorias escolares y, por lo tanto, los instrumentos y modalidades de evaluación deben adecuarse en cada caso.

Para pensar las experiencias de evaluación resulta necesario reconstruir las experiencias anteriores que siguen viviendo e influyendo en las presentes y futuras. Al revisar las entrevistas realizadas en el año 2021, los estudiantes mencionan la suspensión de exámenes tradicionales durante la educación virtual y señalan su retorno con la vuelta a las aulas, aunque si registran otras experiencias de evaluación. En las dos escuelas de gestión estatal, tanto la ubicada en Tandil como en La Plata, la evaluación se producía a partir de entregas de trabajos prácticos que se hacían de manera asincrónica y se entregaban a partir de una plataforma virtual:

«Para mí eso, lo que cambió es que dejamos de tener exámenes o exposiciones y se basó todo en trabajos... daban trabajos y en la semana que no teníamos eso lo hacíamos o era entregar, trabajo entregas, fue casi todo el año así nomas».^[6]

Por otro lado, en ambas escuelas de gestión privada, también se menciona la ausencia de exámenes escritos pero –además de los trabajos prácticos asincrónicos– se implementaron evaluaciones orales individuales y/o grupales.

«No sé si tuve la evaluación en sí, tuve muchos trabajos prácticos, muchos bueno... en las materias que se puede, mucho oral. Tipo que era bueno, co-

[5] Kenia, mujer, escuela secundaria de gestión estatal en Tandil, Profesorado de Matemática en instituto de educación superior no universitario de gestión estatal, 2022.

[6] Kenia, mujer, escuela secundaria de gestión estatal en Tandil, 2021.

nectarse a la cámara y hacer presentaciones en PowerPoint, usualmente. Entonces ibas pasando, nos dejaban hacer mucho trabajo en grupo, entonces, digamos, estar conectados, hacer videollamadas aparte, para poder armar todo, los trabajos, los documentos compartidos... como que la evaluación fue mucho más creo que hablada que capaz escrita porque todo lo escrito nos lo evaluaban con trabajos prácticos».^[7]

«Bueno, este colegio es famoso por todos los años en secundaria tomar finales de todas las materias, yo por lo que tenía entendido eran dos obligatorias del Ministerio, que se hace sorteo, bueno en este colegio se toman finales de todas las materias y yo estoy acostumbrada a todos los años preparar finales para todas las materias. Y el año pasado fue un año más, las rendimos virtuales, por Zoom los finales».^[8]

Es posible ver la diversidad y heterogeneidad de experiencias vinculadas con la evaluación en el nivel secundario en el marco de la pandemia. La escuela durante en tiempo de ASPO tuvo que adaptarse repentinamente a nuevas condiciones y temporalidades. Aparece durante este tiempo una búsqueda principalmente por sostener el vínculo y generar acompañamiento aunque en condiciones de excepcionalidad conlleve una disminución de la cantidad de contenidos a enseñar. En este marco, la implementación del Registro Institucionales de Trayectorias Educativas (RITE) instauró un tipo de valoración cualitativa expresada en tres categorías establecidas: trayectoria educativa avanzada (TEA), trayectoria educativa en proceso (TEP) y trayectoria educativa discontinua (TED). Este reemplazo de la calificación numérica supuso asimismo un cambio en el paradigma desde el cual el estudiantado observa las instancias evaluativas.

Todas aquellas desigualdades (vinculadas principalmente a lo geográfico y a las condiciones sociales de los estudiantes y sus familias) que ya se percibían en las trayectorias, encontraron en la virtualización forzosa una amplificación. En este sentido, Núñez (2020) resalta que estas desigualdades preexistentes (evidenciadas y potenciadas en el contexto) se tradujeron en desigualdades de respuesta (qué hacen los sistemas educativos, las instituciones y los/las docentes) y desigualdades en el acceso a esas respuestas por parte del estudiantado. Asimismo, también señala como quienes

[7] Myriam, mujer, secundario de gestión privada en Tandil, 2021.

[8] Sabrina, mujer, escuela secundaria de gestión privada en La Plata, 2021.

tienen mayores dificultades para lograr una conectividad eficiente, son a la vez aquellos que ya venían teniendo peores infraestructuras escolares en tiempos prepanidémicos.

Estas desigualdades se evidenciaron también en las modalidades de evaluación que adoptó cada una de las escuelas observadas. Es así como –en las dos escuelas de gestión estatal y en la periferia de sus ciudades– el foco estuvo puesto en lograr una continuidad en la conectividad. La evaluación a partir de trabajos prácticos asincrónicos permitió en cierta medida que el estudiante siguiera en contacto con los contenidos sin necesidad de tener que disponer con las condiciones de posibilidades para conectarse a clases sincrónicas. Mientras que ambas escuelas de gestión privada –independientemente de la ciudad donde radican– al poseer en gran medida los recursos para garantizar la mayor conectividad, lograron sostener el vínculo. Estas condiciones de base posibilitaron la presencia de otras formas de evaluación que permitieron enlaces, encuentros con los docentes y generación de vínculos entre compañeros.

Con el regreso a las aulas, aparecen nuevos desafíos. ¿Cómo volver a integrar todas aquellas prácticas distanciadas por la virtualización forzosa? ¿Cómo generar los vínculos e incentivar la continuación de las trayectorias escolares? ¿Qué cuestiones y prácticas de la virtualidad pueden continuar en la pospandemia? Muchos de los desafíos que surgieron, son hoy tema de debate en la agenda pública. No obstante, con la vuelta a la presencialidad, los exámenes escritos reaparecen en los relatos estudiantiles aún con algunas variables.

«el año pasado no rendí nada porque me cuesta mucho entender las cosas y por ahí necesito que me expliquen, que me den ejemplos, lo cual el año pasado no lo tuvimos pero este año me está yendo mejor y lo entiendo».

Entrevistadora: ¿de la evaluación de las materias? ¿Solo trabajos prácticos?

«no, no, en inglés ahora el 24 tenemos una evaluación pero la profe explica bien, se hace entender y hace dos o tres viernes nos viene explicando lo que nos va a tomar, que tengamos todos los trabajos hechos y todo eso».^[9]

«es un montón y más cuando venís de casi un año y medio de no tener una evaluación escrita. Volver a eso fue raro, me acuerdo que la primera vez que

[9] Paola, mujer, escuela secundaria de gestión estatal en La Plata, 2021.

me entregaron una nota de un examen estaba que me moría porque no sabía cómo me había ido, no sabía si todavía era capaz de aprobar».^[10]

Estos relatos evidencian la centralidad que las estudiantes le otorgan tanto a la presencialidad como a la continuidad. No obstante, se diferencian en la percepción sobre qué tan preparadas se sienten para retomar las prácticas de evaluación. Paola señala un acompañamiento de la docente previo a la instancia del examen, despejando dudas y miedos al explicitar el contenido próximo a evaluar. Por otro lado, el relato de Manuela resalta sentimientos negativos asociados a los nervios de llevar a cabo ejercitaciones que sintió perdidas durante la virtualidad.

La virtualización exigió al sector educativo dejar de lado muchos componentes que lo caracterizaban: la presencialidad, el encuentro, entre otros elementos que constituyen gran parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente y del oficio de estudiante (Núñez 2020). En aproximadamente la mitad de las entrevistas realizadas, la experiencia de rendir un examen tradicional aparece como una habilidad perdida o dejada de lado durante la pandemia. El estudiante «se desacostumbró» a rendir exámenes escritos, lo que implicó un esfuerzo extra no solo por el regreso a las aulas, sino también una variable a tener en cuenta en la continuidad de sus estudios y el ingreso a la educación superior. En este sentido, resulta interesante cuestionar si «el desacostumbrarse» que aparece en los relatos de las y los estudiantes no remite a una forma de expresar resistencia más profunda y general a este tipo de prácticas evaluativas.

8.5 La evaluación como experiencia formativa

Pensar a la evaluación como experiencia formativa remite principalmente a reconocerla en tanto que «transforman la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad» (Sosa y Saur 2014). Sosa y Saur conceptualizan a la experiencia formativa como «resultado de aquello que reúne una multiplicidad de cuestiones complejas: las trayectorias educativas, sociales y culturales; las prácticas de estudio; (...) que afecta y transforma la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad» (Sosa y Saur 2014). Aunque las experiencias de evaluación se expongan con

[10] Manuela, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, 2021.

diferencias y particularidades según institución, carrera y campos académicos, en ellas aparecen vinculadas las prácticas de estudio y de sociabilidad, como también, las trayectorias individuales y colectivas.

A continuación presentaré dos regularidades rastreadas en los relatos de los y las estudiantes entrevistados para dar cuenta de cómo las primeras evaluaciones transforman su vida social y personal. En primer lugar, refiriendo al momento previo a vivenciar las primeras evaluaciones que se encuentra marcado por una experiencia de desconocimiento la cual el momento puntual de examen va a fracturar. En el imaginario del estudiantado la distancia que existe entre la evaluación en el secundario y en el nivel superior es de amplia magnitud. Esto se pone en juego en el momento del examen por lo que habrá un antes y un después en muchos de los sentidos adjudicados a la instancia. Y por otro lado, un momento posterior a la realización y calificación, en donde se evidencia como el examen y la nota recibida generan en el relato una valoración de la propia experiencia. Dando lugar a una transformación en los modos por los cuales el estudiantado se relaciona con el saber, con su experiencia pasada y con las expectativas para las experiencias futuras.

8.5.1 El desconocimiento de cara al primer examen

Entrevistadora: y hasta ahora rendiste algún examen, algún final, un parcial, ¿cómo te resultó esa experiencia?

«eh... llena de nervios. Primero porque yo soy muy nerviosa pero además de eso sí... una instancia nueva para mí y muchos nervios».^[11]

Con un promedio de 18 años, las y los estudiantes aquí entrevistados se inscribieron en una carrera universitaria, visitaron las instalaciones, realizaron un curso de ingreso, comenzaron a asistir a sus clases correspondientes, entablaron relaciones de amistad o compañerismo y se insertaron en una institución nueva para su trayectoria educativa. Toda una serie de acontecimientos novedosa y cargada de sentido. En las entrevistas, más de una sexta parte de los entrevistados alude a sensaciones de miedo y desconocimiento

[11] Kenia, mujer, escuela secundaria de gestión estatal en Tandil, Profesorado de Matemática en instituto de educación superior no universitario de gestión estatal, 2022.

ante el hecho de rendir por primera vez un examen, experiencia que aparece diferente a las experiencias evaluativas en el nivel medio. Los relatos plantean algo que se percibe tan distinto que resulta desconocido. Pierella (2016) recupera como la confidencialidad que rodea a las decisiones de evaluación significa una dificultad para el evaluado y que, a su vez, escasean las prácticas evaluativas que son resultado de la construcción entre el docente y los estudiantes o en las cuales se manifiesta de entrada los criterios de evaluación.

«pero el primer choque fue bastante fuerte con respecto a los parciales que era uno de mis miedos y ya después de eso fue como que dije “ah, bueno, no es tan terrible” y también me empecé a acomodar un poco en la mecánica del estudio y lo que más me servía a mí».^[12]

El primer examen constituye, en este sentido, una instancia en la cual el estudiante debe dar cuenta de que se ha apropiado de un contenido específico y de sentidos compartidos en torno al oficio del estudiante. No obstante, estos últimos saberes y habilidades no son necesariamente explicitados en el transcurso de la cursada. Desde la toma de apuntes, el estudio de los contenidos y la gestión del tiempo, el estudiante se encuentra con un conjunto de operaciones técnicas y cognitivas no evaluadas al momento del examen pero que repercuten en la misma.

«si siento que me hubiera gustado capaz tener un poco más el nexo de sentarme a estudiar. No tengo la costumbre de sentarme a estudiar. Tengo que preparar parciales y finales y tengo que ponerme a estudiar por primera vez en mi vida. Como que, siento que en eso no estoy preparada para lo que sería facultad. Y siento de todas formas que tampoco lo sería si no hubiese habido pandemia».^[13]

Si bien, es de esperar una diferencia en el nivel de exigencia y en la cantidad de contenidos que se evalúan en los estudios medios y en los estudios superiores, los relatos registran que esta brecha entre ambas experiencias de evaluación suma miedos, nervios por realizar ejercicios que notaron *perdidos* durante la educación virtual. Recordemos también que a partir de la implementación

[12] Manuela, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, 2022.

[13] Myriam, 2021, secundario de gestión privada en Tandil, Licenciatura en Diseño Universidad Austral.

del Registro Institucional de Trayectorias Educativas en el nivel secundario, el paradigma que rodea a la evaluación en el nivel medio se distancia aún más del que guía en la educación superior. Es así como experiencia formativa, manifiesta y cristaliza qué tan (o no) preparado está el estudiante para responder los requerimientos institucionales y académicos y los efectos sobre la anticipación. Ante el desconocimiento, el estudiante busca incorporar el lenguaje académico para «sentirse más preparado» en sus propias palabras, y esto modifica la relación con el saber y las prácticas de estudio.

8.5.2 La valoración de la propia experiencia de evaluación y el balance a partir de los resultados

Como ya se mencionó, la evaluación adquiere un papel fundamental en el propio diagnóstico y la construcción de *éxito o fracaso* académico, el cual se encuentra enfatizado en el primer año de educación superior universitaria y no universitaria (Ezcurra 2011). El peso de los exámenes puede conllevar un desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje y la jerarquización del rendimiento académico.

En este sentido, es posible recuperar, entre los relatos, fragmentos en los que se distingue un enlace entre la aprobación-acreditación de la materia con una noción de éxito al realizar un balance en su experiencia en la educación superior.

Entrevistadora: clarísimo y ¿haces un balance positivo, negativo, hasta acá de este año?

«no, recontra positivo, recontra positivo, me encontré ante un mundo... a mí me pasaba mucho en el cole que yo me sentía como “bicho de otro sapo”^[14] (...), yo soy muy autoexigente y a veces, nada, la militancia te demanda muchas horas y la facultad también, entonces es intentar encontrar ese balance entre poder llevar a cabo la carrera y poder, nada, también hacer las cosas que a mí me gustan porque militar me gusta en el mismo nivel que me gusta la carrera y lo bueno es que, o sea, ya metí, con el ingreso cuatro materias y ahora estoy

[14] Sic. Referencia al dicho popular «sapo de otro pozo» que coloquialmente refiere a no pertenecer a un determinado ámbito.

cursando tres más, o sea, que yo ya termine este año con 7 materias adentro, que es un golazo,^[15] está re bien (...).^[16]

«bueno en los momentos que tuve dificultad fue cuando tuve que dejar la materia porque no daba más con la vida (...) Siento que me puse la vara muy arriba^[17] ¿viste? Y siento que no llego ni al 1/4 de la vara. Yo decía “yo curso todo”, “yo apruebo todo”, y no fue así». ^[18]

Si bien en muchas ocasiones, la asociación entre aprobar o “meter materias” (en palabras de los estudiantes) con una construcción de éxito-fracaso no es tan explícita, si es posible identificar expresiones de motivación o de su ausencia. Esta asociación puede rastrearse en la gran mayoría de las entrevistas realizadas. Sabrina comenta una serie de experiencias satisfactorias en su primer año universitario y Gabriela expresa menor entusiasmo aunque también tuvo «éxito», pero no en la medida de sus expectativas. Las diferencias en la valoración parecen estar dadas tanto por los resultados obtenidos como también por el alcance o no de expectativas previas.

Este lugar estratégico que ocupan las evaluaciones en la construcción de éxito o fracaso escolar muchas veces tiende a reproducir desigualdades y lógicas de clase. Según Ezcurra (2011) la desaprobación puede originar impactos graves, sobre todo en estudiantes de sectores sociales desfavorecidos, ya que fomentan las dudas sobre si mismos y las ideas de abandono o interrupción del estudio.

«apenas ingresé la pasé mal, la verdad.(...) en el transcurso de la carrera hice cualquier cosa, no aprobé ninguna. Eran tres materias y por eso mismo empecé ahí mal ya, después me empecé a acomodar a mitad, pero ya al principio, capaz no era tan difícil, era más yo. Y eso de si es como solitario el entrar, no sé (...) Cuando empecé a tener pensamientos negativos no me sentía muy bien yo, yo misma. Y eso me dificultó, porque, o sea, fue interno. (...) ya después de tres materias deje dos, me quede con una y ahí, bueno,

[15] Coloquialmente refiere a un hecho que le trae gran beneficio. Expresión con fuerte expresividad positiva.

[16] Sabrina, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, Facultad de Derecho UNLP, 2022.

[17] Referencia a tener expectativas altas.

[18] Gabriela, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, Facultad de Bellas Artes UNLP, 2022.

tampoco, no entendía mucho porque ya había empezado mal, pero no importa, yo seguí. Y hice los parciales, pero los desaprobé».^[19]

Expresa «me fue mal» y «cuando empecé a tener pensamientos negativos, no me sentía bien yo misma», frases con fuerte expresividad negativa y en las cuales se menciona el abandono de materias. Así, estas experiencias de autovaloración según los resultados obtenidos en la evaluación, habilitan modificaciones subjetivas y en los sentidos que se le atribuye al estudio. La experiencia de aprobación o desaprobación acoplan al examen una transformación en el modo por el cual los estudiantes reflexionan sobre la realización del mismo y también determina pautas sobre qué, cómo esperar y afrontar experiencias análogas futuras.

Si bien ninguna de las entrevistas aquí expuestas manifestó discontinuidad en la trayectoria de sus estudios superiores debido a sentimientos de «fracaso», cabe mencionar que las instancias de evaluación componen un hecho definitorio en el fracaso escolar (Terigi 2009). En este sentido, Baquero (2000) plantea que el aprendizaje se produce en la situación. Esto implica que la situación posteriormente produce y significa los cambios en el desarrollo y también en el estancamiento derivando en formas nuevas de comprensión. No obstante, Baquero (2009) señala que el fracaso escolar no debe ser visto únicamente desde el plano individual, sino que es necesario situar tanto al sujeto como a las experiencias y enfatizar en las relaciones de las y los estudiantes con las condiciones en las que tiene lugar su escolaridad. Las instituciones educativas no comprenden ámbitos con una normalidad y naturalidad estandarizada para el estudiantado. Así es como «la falacia de la abstracción de la situación» (Baquero 2000) limita teóricamente la reflexión sobre los sujetos generando consecuencias en las prácticas cotidianas. Por lo que, el pensar a las y los estudiantes desde una perspectiva situada nos da como resultado el reconocimiento de multiplicidad de experiencias diversas con impactos diferenciados.

[19] María, mujer, escuela de gestión estatal en La Plata, Facultad de Ciencias Exactas UNLP, 2022.

8.6 La inserción en una nueva institución como común denominador pero con impacto diferenciado

«(...) siento que en la facultad tenés que tener un régimen propio de estudio, de responsabilidades, de leer todo, de estar al tanto de cómo vas a aprobar esta materia, que si se promedia, que si no, que cuanto me tengo que sacar, que es muy individual. Siempre ayuda esto de tener amigos que te den una mano, pero la verdad que la facu es algo mucho más exigente y algo que depende muchísimo más de vos y del cumplimiento con las responsabilidades que tenés, no es lo mismo que un secundario que estaba tan contenido como el que iba yo. (...) tengo amigos míos que nunca estudiaron, por ejemplo, porque les salía la movida del secundario de darle bola al profesor en la clase, leer un poco los apuntes e ir y rendir y que les vaya bien, entonces es como un poco... tiene que ser un nivel que es para todos pero también cuando arrancas a la facultad no es para todos y se nota, el que no se adapta después no puede seguir cursado porque no aprueba».^[20]

Como se planteó, las y los estudiantes que ingresan por primera vez en la educación superior desconocen saberes y habilidades en torno a lo que se espera de un estudiante pos-secundario y que quedan por fuera del currículum oficial. Cuando Manuela plantea que «la facultad no es para todos y se nota» y «el que no se adapta después no puede seguir cursando porque no aprueba» nos lleva a cuestionar sobre quienes son los que «se adaptan» o los que logran «encajar en el sistema». En este relato aparecen entonces varios componentes a tener en cuenta. En primer lugar, cómo se espera del estudiante universitario un conjunto de prácticas que lo suponen como único responsable de su desempeño y resultados, quien debe estar a la altura de las exigencias en un proceso (que si bien puede estar acompañado) depende del esfuerzo y la acción individual. Por otro lado, marca la diferencia con la escuela secundaria, señala un mundo distinto en términos de exigencias y de prácticas de estudio en la relación con el saber y el conocimiento. Por último, «la facultad no es para todos» propone que hay gente preparada y capaz de adaptarse y hay otras personas que se quedan en el camino. Estos supuestos no aparecen de forma aislada y concuerdan en múltiples ocasiones con características atribuidas

[20] Manuela, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, 2022.

al oficio del estudiante en educación superior: la independencia y la autonomía.

Ante la pregunta sobre cómo fue la experiencia vivida en el primer parcial, Luciana (secundario estatal en zona periférica-universidad pública) y Guadalupe (secundario de gestión privada-universidad pública) nos muestran dos realidades distintas.

«eh... no, bien. Ya había... bah bueno, medio con el ingreso, ese parcial que definía si entrabas o no, ya fue como un examen a un nivel distinto al del secundario y ya... como que conocí un poco como era.(...)Eh... estuve de por fuera en algunas cosas en particular. Porque sentí que con lo que brindaban no terminaba de... de llegar a todo lo que explicaban».

Entrevistadora: ¿y te parece que la escuela te preparó para cursar ahora en este nuevo nivel?

«eh... no. para mí no, siempre lo dije, que para mí que el secundario no te prepara (...). Me hubiera gustado que te enseñen a... muchas veces salís y no sabes resumir, ir escuchando al profesor y tomar tus apuntes. O que nos hubieran preparado más en ese aspecto... textos grandes o, no sé, que en el último año se hubiese hablado un poco más, por ahí de hacer hincapié en lo que es una universidad, una carrera, elegir...».^[21]

«me resultó muy fácil. Más que nada porque yo con historia tengo un tema. Yo considero que la historia que a mí me dieron en secundaria fue muy buena, Yo creo que ya lo había dicho en la entrevista pasada, que el profesor era muy bueno. Incluso los textos que vi con él, los estoy leyendo ahora en la facultad».^[22]

Gabriela, quien en otro tramo de la entrevista comenta que el secundario la preparó para la vida universitaria aunque no la haya preparado específicamente para la carrera que eligió, reconoce y resalta no haber tenido dificultades con el universo de conocimientos implícitos al ser estudiante. En este sentido, el relato de Gabriela da cuenta de cómo el secundario de elites en La Plata al cual asistió le proporcionó una ventaja con el lenguaje académico y otras herramientas implementadas en el desarrollo del oficio del estudiante. Esta experiencia fue compartida por más de la mitad

[21] Lila, mujer, escuela de gestión estatal en Tandil, Facultad de Informática UNICEN, 2022.

[22] Gabriela, mujer, secundario de gestión privada en La Plata, Facultad de Bellas Artes UNLP, 2022.

de los estudiantes entrevistados egresados de ambas secundarias de gestión privada. Por otro lado, Lila señala que no tuvo contacto con habilidades que considera necesarias para el desarrollo de su trayectoria universitaria (tomar apuntes, resumir textos, etcétera) y que asistió a clases particulares por fuera de la institución para poder amortiguar la diferencia entre lo que se supone que sabe y le es inherente al ser estudiante y lo que efectivamente sabe. Es así que se evidencia cómo las desigualdades en torno a la posesión del «capital cultural esperado» por la institución (Ezcurra 2019) afectan a la permanencia.

En este sentido, Pierella (2023) propone dimensiones para pensar en las fronteras entre la escuela media y la educación superior. Entre estas dimensiones es posible destacar varias que permiten profundizar la reflexión. Una dimensión socioeconómica que contempla las múltiples desigualdades al ingreso a la educación superior y las cuales la pandemia profundizó y visibilizó. Otra dimensión cultural-semiótica contenida en el ingreso a un nuevo orden simbólico, a nuevas culturas institucionales y disciplinarias. Y por último una dimensión sistémica que alude al trabajo interinstitucional y coordinación de acciones pedagógicas necesarias entre los niveles involucrados.

Los relatos relevados muestran cómo el estudiante debe traspasar una frontera cultural que diferencia y espera del estudiante de educación superior una mayor autonomía tanto en el estudio como en la gestión de los tiempos. Es así que la gestión y la organización de los tiempos aparecen –en la gran mayoría de las entrevistas realizadas– como un obstáculo a superar. El problema en la gestión de los tiempos no aparece únicamente en este relevamiento, investigaciones en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP reconstruyen desde las voces estudiantiles cómo la organización temporal se convierte en un factor influyente en la discontinuidad de la trayectoria (Salas *et al.* 2022). Es por ello que proponen la búsqueda de alternativas que contemplen trayectorias e inclusión de personas sin dedicación a tiempo completo.

«como en el secundario vas en el día a día a las clases y por ahí es poco contenido, si lo llevas o prestas atención o ibas haciendo los trabajos, era bastante fácil el examen. en cambio, la universidad como es mucho contenido, o te dejan cosas para leer, o pdfs grandes, por ahí ya te lleva mucho más tiempo... o mirarlo vos medio solo. No tenés la relación tan cercana con el

profesor. Básicamente, algunos ni te conocen o... más ahora que somos tantos, ni te registran ahí, sos como un número más».^[23]

Lila señala diferencias sustanciales en lo cotidiano de cada uno de las instituciones. Teniendo en cuenta esto, las múltiples desigualdades se ven incrementadas por un «choque cultural» (Charlot 2020) en los casos en los que el universo simbólico de la educación superior es más lejano dada las trayectorias escolares.

Distinto es el caso de los estudiantes entrevistados que luego de egresar de un secundario de gestión privada, comenzaron sus estudios superiores en universidades también privadas. La mitad de los entrevistados que hicieron un pasaje de secundario a universidad, ambos de gestión privada, comenta que «tiene modalidad tipo colegio», señalando el modo en como se administra y ordenan los cursos, los horarios de cursada y la relación con la institución y los compañeros. Los relatos –aun habiendo asistido a secundarios distintos y a universidades distintas– registran este tipo de orden en el modo de transitar el cotidiano como componente facilitador y personalmente beneficioso. Permanece abierto el cuestionamiento sobre si esta administración académica en las instituciones de gestión privada reflejan un estudiante que es pensado como «cliente» al que hay que atender. No obstante, aquí se pone en evidencia cómo el «choque cultural» (que para algunos puede ser desestabilizador) es casi imperceptible cuando los sentidos compartidos se asemejan entre ambos niveles educativos y se pretenden «trayectorias guiadas» (Ezcurra 2019) a partir de la organización académica.

Tal como observamos, se encuentra vigente en los relatos un imaginario de institución superior enfocada en un tipo de estudiante: con disponibilidad *full time*, independiente, autónomo y principal responsable de su desempeño. Estos aspectos, planteados desde la educación pública derivan en experiencias diferenciales al no contemplar la multiplicidad de trayectorias reales (no solo teóricas) y factores influyentes. Es por ello que es posible asegurar que si bien los pasajes son diversos y múltiples, el ingreso y el impacto de la educación superior también son diferenciales por lo que no existe un único tipo y modo de ser estudiante.

Llegado a este punto, es posible afirmar, con Ezcurra, que el ingreso abierto al sistema de la enseñanza superior no es garan-

[23] Lila, mujer, escuela de gestión estatal en Tandil, Facultad de Informática UNICEN, 2022.

tía de su democratización. La masificación en el ingreso, si bien produce una incorporación de la población en desventaja, puede conllevar a una *inclusión excluyente* (Ezcurra 2019). En decir que la expansión educativa y una mayor inclusión no conllevan necesariamente una disminución con respecto a las desigualdades, sino que es necesario pensar –desde las prácticas institucionales– en qué estrategias desplegar para identificar los obstáculos que derivan en la discontinuidad.

8.7 A modo de cierre

«El examen es siempre igual de traumático».^[24]

En este capítulo se realizó un recorrido por los relatos de las y los estudiantes que ingresaron a los estudios superiores luego de egresar de la escuela secundaria durante la crisis sociosanitaria. Es así cómo fue posible reconstruir que la primera evaluación constituye una experiencia formativa que transforma sentidos y condiciona prácticas. En ella se evidenció una serie de obstáculos relacionados principalmente con el «choque cultural», es decir, inmediatamente entrelazados con las distancias culturales entre la escuela secundaria y la educación superior. Allí se expresaron imaginarios propios del estudiantado con respecto tanto a la evaluación como a la vida estudiantil en sí. Estas experiencias, en tanto son formativas, condicionan no solo la relación con el saber y el estudio, sino también con prácticas inmersas en el oficio del estudiante y las expectativas de la institución sobre ellas y ellos.

Cabe resaltar la predominancia de las evaluaciones de tipo sumativo en los relatos aquí expuestos, ya que en reiteradas ocasiones las y los estudiantes lo perciben como un obstáculo a superar para la acreditación final de la materia. Como ya se mencionó, esto puede derivar en una distancia entre la instancia de examen y una apropiación efectiva de conocimientos.

Asimismo, en el contexto de excepcionalidad durante la pandemia aumentó la distancia ya existente con respecto a la evaluación en el momento del pasaje internivel. El RITE implementado en la escuela secundaria en tiempos de excepcionalidad significó un cambio de paradigma en el imaginario de las y los estudiantes incre-

[24] Silvina, mujer, La Plata, escuela secundaria de gestión privada, UADE, 2022.

mentando los sentimientos de desconocimiento y las expresiones sobre un «desacostumbramiento» al tipo de prácticas evaluativas propias del nivel superior.

Por otro lado, resulta clave enfatizar en la importancia de retomar las experiencias previas a la educación superior debido a su aporte en la búsqueda por entender la lejanía que plantean las y los estudiantes entre las vivencias de cada institución. Asimismo, esto abre las puertas a las discusiones en torno a las desigualdades. El estudiantado no ingresa en instituciones de educación superior con un conjunto de experiencias y saberes estandarizados. Tanto las situaciones como los sujetos son múltiples. Tal así se evidencia en el momento previo y el posterior a la realización del examen, ya que allí condensan muchas prácticas propias del oficio del estudiante. Prácticas y sentidos muchas veces desconocidas por los actores pero que igualmente deben adoptar en su trayectoria educativa. Aunque el estudiantado ingresara a un mundo común, nadie empieza desde el mismo punto y esto genera experiencias diferenciadas.

Entonces, resulta de gran relevancia que las prácticas educativas contemplen la diversidad del estudiantado al construir posibilidades, orientar y aminorar el impacto del «choque cultural», sin caer en infantilizaciones. Cualquier pretensión de avanzar en una estrategia que contribuya a minimizar los efectos de la distancia cultural, impone una construcción desde el modo en que las y los estudiantes vivencian su relación con el mundo universitario y especialmente con las prácticas evaluativas. Por lo cual, deben surgir desde el intercambio y de investigaciones que los tenga a ellos y a ellas como sujetos de sus posibilidades.

Cobra importancia en este sentido reconocer que la masificación de nuestras instituciones educativas públicas no equivale a una efectiva democratización. Aun así, permanece abierto el debate sobre cuáles son estas estrategias posibles para garantizar no solo el acceso sino también la permanencia y el egreso de sectores sociales desfavorecidos. En un contexto donde la educación pública está en el centro de la agenda, este debate se vuelve indispensable para quienes creemos en el potencial social transformador de la educación.

Referencias

ANIJOVICH, REBECA y CARLOS GONZÁLEZ

- 2011 *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor, referencia citada en páginas 231, 232.

BAQUERO, RICARDO

- 2000 «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, comp. por Fernando Avendaño y Norberto Boggino, Homo Sapiens: Rosario, referencia citada en página 242.
- 2009 «Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional», en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, n.º 97-98, referencia citada en página 242.

CAUSA, MATÍAS

- 2019 *Sentidos de la experiencia universitaria y tensiones de la formación: el primer año de estudios en la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP desde la óptica de los profesores y los estudiantes (2019-2020)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, recuperado de <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2138/te.2138.pdf>>, referencia citada en página 231.

CHARLOT, BERNARD

- 2020 «Todos los estudiantes encuentran otro mundo en la universidad», en *Revista Pensamiento Universitario*, n.º 20, recuperado de <<http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/entrevistaa-bernard-charlot-todos-los-estudiantes-encuentran-otro-mundo-en-launiversidad/>>, entrevistado por Daniela Atairo y Laura Rovelli, referencia citada en página 246.

CHELI, VERÓNICA; MARÍA GABRIELA MARANO y JÉSICA MONTENEGRO

- 2020 «Clase 5: Apuntes para pensar las prácticas docentes en los primeros años (segunda parte)», en *Especialización en Docencia Universitaria*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 231.

DIKER, GABRIELA

- 2004 «Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias», en *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires: Novedades Educativas, referencia citada en página 230.

DUBET, FRANÇOIS

- 2010 *Sociología de la experiencia*, Madrid: Editorial Complutense, referencia citada en página 230.

DUBET, FRANÇOIS Y DANILO MARTUCELLI

- 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Lozada: Buenos Aires, referencia citada en página 230.

EZCURRA, ANA MARÍA

- 2011 *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, referencia citada en páginas 240, 241.
- 2019 «Educación superior: una masificación que incluye y desiguala», en *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad*, Buenos Aires: EDUNTREF, referencia citada en páginas 245-247.

NÚÑEZ, PEDRO

- 2020 «Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria», en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, referencia citada en páginas 235, 237.

PIERELLA, MARÍA PAULA

- 2016 «Los exámenes en el primer año de la universidad, ¿instancias de formación o mecanismos de selectividad social?», en *Trayectorias Universitarias*, vol. 2, n.º 2, recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>>, referencia citada en páginas 227, 232, 239.
- 2023 «Zonas de frontera en el ingreso a la universidad. Apuntes para pensar la articulación entre la escuela media y el nivel superior», en *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas*, San Luis: Nueva Editorial Universitaria, referencia citada en página 245.

PUIGGRÓS, ADRIANA

- 2016 «Meritocracia o democracia en la educación», en *Página 12*, recuperado de <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>>, referencia citada en página 233.

SALAS, MARÍA EUGENIA; MARÍA EMILIA DI PIERO; AUGUSTO GRAIEB y MYRIAM MIHDI

- 2022 «Ingreso y primer año en la Facultad de Ciencias Exactas-UNLP: miradas estudiantiles sobre la desvinculación y el programa de Tutorías de Primera Etapa», en *Trayectorias universitarias*, vol. 8, n.º 15, referencia citada en página 245.

SOSA, MARCELA y DANIEL SAUR

- 2014 «Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba», en *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en páginas 228, 237.

TERIGI, FLAVIA

- 2009 «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, referencia citada en página 242.

VAIN, PABLO DANIEL

- 2016 «Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad», en *Trayectorias Universitarias*, vol. 2, n.º 2, referencia citada en página 233.

Índice de autoras y autores del aparato bibliográfico

- Abramowski, Ana, 59
Adrogué, Cecilia, 109, 142
Álvarez González, Manuel, 140
Alzamora, Sonia, 46, 49, 50
Álzate Piedrahita, María Victoria, 216
Anijovich, Rebeca, 231, 232
Araujo, Javier, XXXIX, 140
Araujo, Sonia, XXVI, 108
Arce, Débora, 212
Assusa, Gonzalo, 182
- Baquero, Ricardo, 242
Barbosa, Lila, 178
Basualdo, Eduardo, 105
Bendit, René, 106
Benitez Larghi, Hector Sebastian, 175
Benza, Gabriela, 107, 144, 167
Bertella, María Adela, 84
Bertoni, Lilia Ana, XXVIII
BID, 43
BM, 43
Bolívar, Antonio, 177
Bombini, Gustavo, XXX
Bottinelli, Leandro, 155, 159
Bourdieu, Pierre, 107, 195, 203, 211
Bracchi, Claudia, XXXIX, 88, 108, 143, 213, 220
Braslavsky, Cecilia, XXVIII, 105
Briscioli, Barbara, 68, 127
Broitman, Claudia, 218, 219
Buchbinder, Pablo, 203
- Cambours de Donini, Ana, XXXIX, 108
Canales, Andrea, XXVI, 157
Carli, Sandra, XXXI, XXXIX, 5, 6, 68, 91, 108, 163, 176, 205, 208
Casco, Miriam, 212, 220
Causa, Matías, 43, 231
CEPAL, 43
Cerezo, Leticia, XXXIX
Charlot, Bernard, 116, 117, 218, 219, 246
Chaves, Mariana, XLI, 177, 178, 195
Cheli, Verónica, 231
Chiroleu, Adriana, 4, 9, 56, 141
Corica, Agustina, XXXI, XXXIV, 106, 107, 110, 140
Coulon, Alain, 201, 202, 206, 207, 211
Cristeche, Mauro, 80
Cuban, Larry, 54
Cuenca, Ricardo, XXV
- Dabenigno, Valeria, XXXIII, XXXIV, 46
Dallaglio, Lucila, 106, 108, 124
Dávila León, Oscar, 106, 107
Davini, María Cristina, 44
De Ímaz, José Luis, XLII
De los Ríos, Danae, XXVI, 157
Di Croce, Soledad, 177
Di Piero, Emilia, XXXII, 3, 71, 179
Diker, Gabriela, 230

- Dubet, Francois, XXXI, 44, 45,
62, 108, 178, 193
Dubet, François, 142, 204, 230
Dussel, Ines, 47, 50, 179
Dussel, Inés, XXXII
Echenique, Mariana, 177
Enrico, Rosana Carina, 91
Ezcurra, Ana María, XXXII,
XXXIX, LII, 6, 56, 73,
74, 82, 86, 92, 93, 108,
122, 204, 240, 241,
245-247
Fernández Enguita, Mariano, 175
Fontaine, Guillaume, 5
Formichella, María Marta,
XXVIII, XXIX
Frank, Pablo Nicolas, XXVI
Frassa, Juliana, 143
Fuentes, Sebastián, XXXV,
XXXIX
Garbarini, Mónica, 72
García De Fanelli, Ana, 109, 142
García de Fanelli, Ana, XXV,
XXXI, XXXIX, 108
García de Fanelli, Ana María, 4,
73
García, Pablo Daniel, 74, 75, 79,
81
Ghiardo Soto, Felipe, 106, 107
Ghouali, Habib, 54
Giovine, Manuel Alejandro, 119
Gluz, Nora, XXXIV, XXXIX, 46,
108
Gómez Mendoza, Miguel Ángel,
216
Gómez, Adriana, 176
González Velasco, Carolina, 72
González, Carlos, 231, 232
Gorostiaga, Jorge, XXXIX, 108
Heredia, Mariana, XLII
Jacinto, Claudia, XXV, XXXI,
106, 108
Jacovkis, Judith, XXXIII, 110
Kaplan, Carina, 58, 59
Kessler, Gabriel, XXVII, XXX,
106, 107, 144, 167
Krichesky, Graciela, XXX,
XXXV, XXXIX
Krotsch, Pedro, 203
Krüger, Natalia, XXVIII, XXIX,
92
Lamas, Marta, XXX
Lastra, Karina, 88
Lenz, Sylvia, 73-75, 79, 82
Levinson, Bradley, 107
Litichever, Lucia, 3
López Levi, Liliana, 211
Lucero, Miriam Alejandra, 209
Malinowski, Nicolás, 210
Mancovsky, Viviana, XXX,
XXXIX, 72
Marano, María Gabriela, XXXIX,
4, 55, 108, 141, 201, 213
Martucelli, Danilo, 230
Más Rocha, Stella Maris, XXX,
XXXIX, 72
Massigoge, Josefina, 156, 205
Mendonça, Mariana, 73
Menéndez, Eduardo, XLI
Meo, Analía, 46
Mihal, Ivana, 88
Millenaar, Verónica, 59
Miño Chiappino, Jessica, XXXII,
71, 179
Miranda, Ana, XXXI, 106
Molina Derteano, Pablo, 106
Montenegro, Jesica, 20, 21
Mora Salas, Minor, 140
Muñiz Terra, Leticia, XLII, 143
Narodowski, Mariano, 176
Nóbile, Mariana, 59
Núñez, Pedro, XXXV, XXXIX,
112, 148, 235, 237
Nuñez, Pedro Fernando, 3
Oliveira, Orlandina, 140
ONU, 43
Otero, Analía, XXXI, 106
Parra Sandoval, María Cristina,
107

- Passeron, Jean Claude, 107, 203
 Perelman, Mariano, 91, 175
 Pierella, María Paula, XXX,
 XXXI, XXXIV, XXXIX,
 74, 86, 90, 108, 156, 205,
 209, 227, 232, 239, 245
 Pogr , Paula, XXX, XXXI,
 XXXIV, XXXV, XXXIX
 Pogr , Paula Alejandra, 68, 73,
 93
 Prados, María Luz, XXXV, 209
 Puiggrós, Adriana, XXXIV, 110,
 233

 Rama, Claudio, 107, 144
 Ramírez García, Rosalba
 Genoveva, 107, 142, 147,
 148, 161
 Reygadas, Luis, XXVII, 102
 Rizzo, Ana, XXXIX
 Roberti, Eugenia, 59, 144
 Romero, Claudia, XXXIII, 48, 110
 Rovelli, Laura, XXXVIII, 5, 9, 73,
 109, 122, 126, 141, 142

 Salas, Eugenia, 156
 Salas, María Eugenia, XXXII, 83,
 245
 Santana Armas, Francisco, LIII
 Santos Sharpe, Andrés, XXXI,
 XXXIX, 108, 156
 Santos, Milton, XL
 Saraví, Gonzalo, XLII, LV, 102,
 104, 119, 127
 Saraví, Gonzalo Andrés, 139, 140
 Saur, Daniel, 228, 237
 Scalcini, Carolina, 76, 111
 Schütz, Alfred, 107
 Segura, Ramiro, XLI
 Seoane, Viviana, 77
 Serra, Mar a, 116
 Servetto, Silvina, XXXIII, 109

 Socolovsky, Yamile, 92
 Sol s, Patricio, L
 Sorondo, Juana, 59
 Sosa, Marcela, 228, 237
 Souroujon, Gast n, 177
 Suasnábar, Claudio, XXXVIII, 9,
 73, 109, 122, 126, 141,
 142, 203
 Svampa, Maristella, 105

 Tarabini, Aina, XXXIII, 110, 176
 Tedesco, Juan Carlos, XXVIII,
 XXXIX, 108
 Tenti Fanfani, Emilio, 45
 Terigi, Flavia, XXXVII, 45, 47, 53,
 106, 143, 242
 Therborn, Goran, XXVI
 Tilly, Charles, XXVII
 Tinto, Vincent, XXXI, 108
 Tiramonti, Guillermina, XXIX,
 105
 Torti, Barbara, 76, 111
 Torti, Bárbara, 6, 119, 148
 Trow, Martin, 108, 142
 Tuñón, Ianina, 72
 Tyack, David, 54

 UNESCO, 43
 UNLP, 22

 Vain, Pablo Daniel, 233
 Varela, Julia, XXVI
 Veleda, Cecilia, XXIX
 Vercellino, Soledad, XXX, XXXI,
 XXXIV, XXXV,
 XXXIX, 218
 Verónica, Cheli, 50
 Villagrán, Carla, XXXIV
 Vi  ao Frago, Antonio, 101
 Visacovsky, Saba Nerina, XXVI

 Yin, Robert, XLII, 137

Sobre las autoras y autores

Emilia Di Piero — Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina); Licenciada y Profesora en Sociología (FaHCE- UNLP). Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, docente concursada en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, coordinadora del Curso de Ingreso a las carreras de Sociología, coordinadora académica del Doctorado en Ciencias de la Educación (CEDALC) y docente de posgrado. Integra y dirige distintos proyectos de investigación. Publicó el libro *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata* (2022).

Matías Causa — Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO/Argentina). Es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Además, cuenta con un diploma en Educación Sexual Integral (FLACSO-Argentina). Se desempeña como docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Trabajo Social. Además es investigador categorizado y extensionista. Fue director de Inclusión y Vinculación Educativa y Prosecretario Académico de la FTS-UNLP.

Carolina Scalcini — Maestranda en Educación, Licenciada y Profesora de Sociología (FaHCE- UNLP). Es integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente de grado en la Facultad de Psicología de la UNLP y como extensionista. Además, forma parte del equipo técnico de la Dirección Provincial de ETP - DGCyE, provincia de Buenos Aires.

Ana Laura Marchel — Magíster en Educación (FaHCE/UNLP) y Especialista en Pedagogía de la Formación (FaHCE/UNLP); profesora en Lengua y Literaturas Inglesas (FaHCE/UNLP). Es integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP). Ha trabajado en los diferentes niveles del sistema educativo tanto en gestión pública como privada. Actualmente, se desempeña como profesora en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP), en el ISFD n.º 97; es ayudante diplomada en las carreras de inglés de la FaHCE en las materias Lengua Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1.

María Gabriela Marano — Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina); Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). Es integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Investigadora categorizada II, integra y dirige distintos proyectos de investigación. Profesora Titular de la cátedra Problemática Educativa Contemporánea de la carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y es docente de postgrado de la UNLP. Publicó el libro, junto a Santiago Zemaitis, *Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo: entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación* (EDULP 2020).

Anaclara Burgos García — Profesora de Sociología y estudiante de la Licenciatura en Sociología (UNLP). Es becaria del Consejo Interuniversitario Nacional sobre temáticas vinculadas a las miradas meritocráticas en estudiantes bonaerenses durante la pandemia. Se desempeña como docente contenidista en la Dirección de Tecnología Educativa (SSE-DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Es adscripta alumna en la cátedra de Teoría Social Clásica II de las carreras de Sociología de la FaHCE, UNLP y representante por

el claustro estudiantil en la Junta Asesora del Departamento de Sociología (FaHCE; UNLP).

Valentina Elias — Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP). Se desempeña como docente del nivel superior en institutos de formación docente de la ciudad de La Plata y como adscripta graduada en la cátedra Problemática Educativa Contemporánea. Ha trabajado en el ingreso a la universidad como docente de los cursos de ingreso a Ciencias de la Educación (FaHCE 2022-2023) y el taller de inserción a la vida universitaria (Facultad de Informática 2022). Cuenta con experiencia como diseñadora instruccional en la Escuela Universitaria de Oficios (UNLP) y en organizaciones de la sociedad civil.

Josefina Massigoge — Licenciada en Sociología y estudiante del profesorado (FaHCE- UNLP). Es integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP), donde se desempeña como becaria del Consejo Interuniversitario Nacional; integró dos proyectos de investigación acreditados. Actualmente, se desempeña como docente en el nivel secundario y como estudiante adscripta en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Santiago Garriga Olmo — Profesor y Licenciado en Sociología (FaHCE-UNLP). Becario de CONICET y doctorando en Ciencias de la Educación (IdIHCS) con lugar de trabajo en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Docente en la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Ha trabajado en el nivel secundario y cursos de ingreso de distintas facultades de la UNLP, actualmente es docente en la Facultad de Ciencias Médicas.

Constanza Delfina Becerra Ankudowicz — Estudiante de la Licenciatura y el Profesorado en Sociología (FaHCE-UNLP). Es

integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Bárbara Torti — Magíster en Educación (UNLP) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Es Licenciada en Diseño Gráfico (UNNOBA), profesora en Lengua y Literatura para el nivel medio (ISFDyT 122) e integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, se desempeña como subdirectora de Proyectos y diseño de Contenidos en la Dirección de Tecnología Educativa (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Colofón

La composición tipográfica de este libro se realizó utilizando gbTeXpublisher.

Las familias tipográficas utilizadas dentro del libro son: IBM Plex, una superfamilia de tipografía abierta, diseñada y desarrollada conceptualmente por Mike Abbink en IBM con colaboración de Bold Monday y Libertinus, bifurcación de la fuente Linux Libertine, diseñada para el texto del cuerpo y la lectura extendida.



Colección Florencia Fossatti
de Educación y Salud
DIRIGIDA POR ADRIÁN CAMMAROTA

«Tenemos estudiantes de escuelas secundarias por fuera del casco urbano que no conocen ni siquiera la universidad... ¡no conocen Plaza Moreno!»
(fragmento de entrevista).

Este testimonio es un fragmento de una entrevista que, a su vez, es parte de la investigación que hicimos desde nuestro equipo en dos ciudades bonaerenses (La Plata y Tandil), que dio como fruto este querido libro colectivo. Ahí encontramos que la acción de las políticas, instituciones educativas y equipos docentes era clave para abrir nuevos caminos. Además, comparando escuelas diferentes, los/as estudiantes tenían informaciones desiguales sobre las posibilidades de seguir estudiando. Estas informaciones distintas llevaban a que existieran estudiantes que, estando en su último año de escuela secundaria, elegían la universidad considerando que les permitiera articular con un posgrado en el exterior, mientras que en otros casos no sabían que en la ciudad de La Plata contamos con una Universidad pública y gratuita.

Incluso haciendo a un lado nuestras preocupaciones personales sobre las expectativas y trayectorias estudiantiles desiguales, corresponde recordar que la continuidad de los estudios superiores es un derecho explícitamente establecido en la ley de Educación Nacional n.º 26.206 de 2006 y en la de Educación Provincial n.º 13.688 de 2007. En esta línea, si hay un propósito al que la escuela no puede renunciar, es ampliar los horizontes de lo conocido. Nuestras familias, en tanto primer entorno socializador, nos brindan algunas pistas sobre cómo y hasta dónde conocer el mundo. La escuela debe abrirnos otras pistas, hacer nuestras brújulas más poderosas, ampliar nuestros mapas y dibujar nuevos nortes, ser un trampolín que amplíe las expectativas de origen y nunca un trompo que condene a girar en el mismo círculo de lo ya conocido o familiar.

En síntesis, las preguntas que la investigación buscó responder fueron: ¿cómo se reconfiguran las expectativas de las/os estudiantes respecto de la continuidad de estudios superiores en la pandemia? ¿Qué trayectorias experimentan? ¿Cómo procesan y reformulan las instituciones educativas seleccionadas (en el nivel secundario y superior) las políticas de articulación? ¿De qué manera las escuelas secundarias orientan la continuidad de los estudios? ¿De qué modos las instituciones de nivel superior procuran captar matrícula? ¿Mediante qué políticas buscan retener a las y los ingresantes? ¿En qué medida se activan articulaciones internivel e intranivel hacia el interior de las instituciones de nivel superior? Invitamos, en este libro, a encontrar algunas respuestas.

www.edicionesimagomundi.com

ISBN 978-950-793-450-6



9 789507 934506