

Articulación secundaria- superior y desigualdad: una mirada desde las expectativas estudiantiles y las políticas institucionales en La Plata y Tandil durante la pandemia

Di Piero, Emilia: IdIHCS/CONICET-UNLP

Marchel, Ana Laura: FaHCE-UNLP

Garriga Olmo, Santiago: IdIHCS/CONICET-UNLP

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. 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 dos 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 atienden a distintos sectores sociales respecto de la continuación de estudios. Por otro, en la incidencia de la pandemia en el proceso de decisión sobre la continuidad de los estudios. Las preguntas que nos orientan son: ¿qué diferencias existen entre esas expectativas en relación con el sector social de pertenencia y la institución educativa por la que transitan? ¿Cómo se reconfiguran las expectativas de las y los estudiantes respecto de la continuidad de estudios superiores en el marco de la pandemia?

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” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica¹. En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante la segunda mitad del año 2021, 16 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y 12 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. A su vez, realizamos entrevistas semiestructuradas en profundidad a directivos y docentes del último

¹ El proyecto se titula “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia y pospandemia” y es financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por Emilia Di Piero. Sus integrantes son: Constanza Becerra, Anaclara Burgos García, Matías Causa, Valentina Elias, Santiago Garriga Olmo, Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Josefina Massigoge, Laura Roveli, Carolina Scalcini, Claudio Suasnabar, Bárbara Torti.

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 y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad. En este trabajo, nos concentramos únicamente en los hallazgos a partir de las entrevistas a estudiantes.

Como mencionamos anteriormente, abordamos 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 (principios de siglo XX, en el caso de la UNLP, y último cuarto de siglo XX, en el caso de la UNICEN). A su vez, las cuatro escuelas constituyen establecimientos de diferente sector de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales. Una de las escuelas de La Plata es de gestión estatal. La misma, con orientación en Ciencias Sociales, se encuentra en el margen del caso urbano de la ciudad y es pequeña, por lo que quienes la transitan se conocen entre sí. Muchxs de lxs estudiantes son “del barrio” y han cursado el nivel primario en el mismo establecimiento. La otra escuela de La Plata abordada es de gestión privada, se encuentra en un espacio físico con un espacio verde amplio, no está subvencionada y es laica. Cuenta con tres orientaciones (Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y tiene al deporte como pilar. A su vez, ofrece menú elaborado por nutricionistas y tiene alta carga horaria de inglés (en 2018 fue nombrado Centro de Preparación de los exámenes de Cambridge). Además presenta uno de los costos más elevados entre las escuelas secundarias de la ciudad: por lo antedicho, podemos indicar que se trata de una escuela de elite.

En relación a las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad y es pequeña. El otro establecimiento seleccionado en Tandil, cuya orientación es en Comunicación y en Ciencias Naturales, es privado y laico con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional. También se trata de una de las matrículas más caras de la ciudad y de un establecimiento considerado de elite. Cabe destacar que en estas últimas dos instituciones mencionadas, las entrevistas fueron realizadas de manera virtual a través de la plataforma Zoom.

De este modo, las escuelas presentan características socioeducativas disímiles entre sí pero fuertemente homogéneas en su propia composición de la matrícula. Siguiendo la conceptualización de Saraví (2015), se trata de establecimientos que se aproximan a la caracterización como *escuelas totales* a la que asisten estudiantes de los sectores más altos, en el caso de las escuelas privadas, y *escuelas acotadas* a la que asisten estudiantes de sectores populares y provenientes de hogares con bajo clima educativo, 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” (2015: 61). Las diferencias entre una y otra, y la desigualdad que generan, son resultado no solamente de las características de lxs estudiantes que asisten, sino también de las actividades que allí se realizan. Para lxs jóvenes que concurren a la *escuela acotada* “la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado (...) la escuela es una actividad más entre otras” (2015: 91). Por el contrario, la *escuela total* implica una “experiencia totalizadora estructurada en torno a la escuela” (2015: 85). Consiste en una actividad central de la vida de los/as jóvenes pero que, al mismo tiempo, dada su fuerte homogeneidad social se convierte para muchos/as estudiantes “en una atmósfera agobiante e incluso asfixiante” (2015: 100).

Con respecto al trabajo de campo, el 19 de marzo de 2020, el Poder Ejecutivo de la Nación Argentina publicó en su Boletín Oficial el decreto de emergencia sanitaria por Covid-19 (DNU-297) que dispuso de forma inmediata el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)². Esta medida demandó la adopción de nuevas formas de trabajo en lo que respecta al quehacer cotidiano y la aceptación de un modo de (con)vivir y relacionarse muy distinto al que veníamos acostumbrados/as. En lo que respecta al ámbito educativo, las clases presenciales se suspendieron a nivel nacional y se impulsó la continuidad pedagógica, en un contexto de total y absoluta experimentación pedagógico-didáctica, apostando a la “virtualización forzosa” (Dussel, 2021; Di Piero y Miño Chiappino, 2020).

En ese marco, el trabajo de campo se realizó entre agosto y noviembre de 2021 e implicó varias reformulaciones en relación con el planteo original de la investigación, reformulaciones debidas al contexto epidemiológico (Di Piero et al. 2022). Las entrevistas a lxs estudiantes de la ciudad de Tandil se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Mientras que el trabajo de campo en la ciudad de La Plata y las entrevistas correspondientes se pudieron realizar de manera presencial en las escuelas, en un momento atravesado por la hibridez en la modalidad presencial- virtual y la implementación de las “burbujas” que implicaban que distintos grupos al interior de una misma división se turnaran en la asistencia para garantizar una menor cantidad de personas presentes simultáneamente en el aula y así reducir el riesgo de contagio (de modo tal que una semana asistía el grupo A y a la semana siguiente el grupo B). Por este motivo es que pudimos llevar adelante observaciones del trabajo de campo realizado en la ciudad de La Plata pero el contexto fue un limitante para desarrollar esta técnica en las escuelas de Tandil.

² Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Referentes conceptuales: desigualdades en los niveles secundario y superior

La presente investigación se inscribe en la confluencia de dos líneas de estudios del campo de la educación en Argentina: la tradición que aborda los procesos de desigualdad en el nivel secundario y los estudios sobre universidad y educación superior.

Con respecto a la primera línea de indagaciones, el tratamiento de la desigualdad educativa es un tema recurrente en la investigación nacional. En los años 80 se realizaron en Argentina una serie de investigaciones empíricas que avanzaron en el análisis de las prácticas institucionales y caracterizaron 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 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).

Por su parte, Juan Carlos 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 “argentinar” 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 a sus alumnos el acceso a la Universidad, de allí su carácter de colegios “preparatorios”.

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 90 (Basualdo, 2003; Svampa, 2005), las escuelas públicas abandonan en el imaginario y en la realidad el lugar histórico de espacio de encuentro e integración entre distintas clases sociales. A diferencia de la noción de segmento, con la cual se conceptualizaban las partes jerárquica y socioeconómicamente diferenciadas de un todo que -aunque no por ello menos discriminativo- se encontraba integrado, el término fragmento alude a mundos socioculturalmente distantes e incomparables (Tiramonti, 2004). Asimismo, Kessler 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 (2002: 21).

Asimismo, y al tiempo que a partir de que la LEN se coronara un proceso de expansión de la educación secundaria que la antecedió, las indagaciones sobre este nivel educativo han proliferado en los últimos años (ver Base de Producción de Conocimiento sobre Educación Secundaria en Argentina- RIES/FLACSO). Entre ellas, a los fines de este trabajo cabe recuperar los aportes de Terigi (2008) y Terigi, Baquero 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). Por otra parte, también resultan nodales los aportes del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) en tanto se trata de estudios longitudinales sobre trayectorias en el cruce de las dimensiones educación-trabajo (Miranda y Otero, 2005; Jacinto, Milenaar y equipo PREJET, 2013; Miranda y Corica, 2014; Jacinto, 2016; Corica y Otero, 2017) que muestran una complejización del peso explicativo del origen social en las trayectorias postsecundarias así como el peso de las “expectativas a futuro” en el momento de la elección escolar (Corica, 2010). Del mismo modo, en el presente trabajo estudiamos comparativamente las expectativas y las trayectorias postsecundarias abordadas de manera prospectiva en articulación con las condiciones institucionales y estructurales. Asimismo, es central el trabajo de Nuñez, Santos Sharpe y Dallaglio (2022) 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, es decir un año antes del que tomamos en nuestro caso.

Con respecto a la línea de estudios acerca 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, 2012): 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).

Asimismo en Argentina, durante el período 2004 -2015, el territorio del AMBA fue escenario protagónico de la ampliación institucional con la creación por ley de ocho universidades nacionales. Estos cambios en la política educativa suponen algún tipo de incidencia o reversión de la tendencia de jóvenes del sector bajo a continuar sus estudios en el nivel terciario (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Sin embargo, al analizar los cambios en la composición social de la matrícula de educación superior operados en el período 2004-2012 en la Argentina, con especial énfasis en la caracterización socio-económica de la población estudiantil, Suasnábar y Rovelli (2015) 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. 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 alcanza 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 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, 2021).

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 (García de Fanelli, 2014; Araujo, 2009; Bracchi y Marano, 2010; Ezcurra, 2011; Carli, 2012; Gluz, 2011; Tedesco, 1981 y 2014; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Marano, 2017; Marano, Molinari, y Vazelle, 2017, Pierella, 2019; Santos Sharpe, 2019; Dallaglio, 2018).

Expectativas estudiantiles: desigualdades y reconfiguraciones en la pandemia

La culminación de los estudios del nivel secundario constituye un punto de inflexión en la vida de lxs jóvenes ya que termina una etapa de la vida fuertemente institucionalizada por el sistema educativo dada la obligatoriedad del nivel secundario (abarcando nivel medio básico y superior). Tal como afirman Bendit y Miranda (2013), “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” (2013: 107). En esta línea, Corica (2012) señala que la esperanza de continuar con los estudios luego del nivel secundario existe en los/a 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, lxs jóvenes de sectores altos y medios se proyectan finalizando los estudios universitarios, mientras que lxs jóvenes de clase baja “con mayor frecuencia no se imaginan estudiando o ponen más en duda la posibilidad de terminar estudios superiores” (2012: 212).

En nuestro trabajo de campo encontramos, por una parte, que las expectativas sobre continuar estudios superiores son generales, independientemente del sector social y las características de cada escuela. A su vez, las expectativas estudiantiles aparecían atravesadas y reconfiguradas por la experiencia de la pandemia. En ese sentido, varios/as estudiantes mencionan que cambiaron su proyecto para el año siguiente a partir de la pandemia. Dichas reconfiguraciones se produjeron en al menos tres sentidos.

El primero es que se menciona la cuestión vocacional vinculada a opciones por 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 estudié 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. (Estudiante, escuela estatal, Tandil).

También se mencionan reconfiguraciones en un nivel relacionado con un sentimiento de desorientación, ligado a que sienten que, a causa de que no pudieron participar en muestras de carreras o bien tener un contacto más fluido con sus docentes, se perdieron la posibilidad de recibir información para decidir sobre 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 (Manuela, estudiante mujer, escuela privada, La Plata).

Sí, porque como que me desorientó, yo ahora no sé para dónde ir. Si antes tenía pensando, que se yo antes de la cuarentena, venir acá en 6to, terminarlo tranquilamente y darme un tiempo para pensar qué estudiar. Ahora no porque tengo pensado rendir las materias de antes, hacer todo lo de este año y como que ya no sé qué hacer. (Bibiana, Estudiante mujer, escuela pública, La Plata).

En consonancia con Nuñez, Dallaglio y Santos Sharpe, la experiencia de la educación remota incide en la toma de decisiones y la imposibilidad de “estar ahí” (2022: 115) genera oportunidades disímiles.

Por último, en los casos de las escuelas privadas de elite, se mencionan reconfiguraciones en relación con la limitación de las experiencias internacionales que se pretendían realizar y se vieron impedidas por la pandemia:

*Y, todo. Porque 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. (Samuel, Estudiante varón, escuela privada, Tandil).*

Y si es verdad, no me veo haciendo una casa si no decorando una casa, entonces dije sí, diseño de interiores, no arquitectura. Eso cambió pero no sé si por la pandemia pero cambió. 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 hacer cuando esté en 2do o 3ro que ahí arranca más o menos esos intercambios. (Estudiante mujer, Escuela privada, La Plata).

Si bien pudo observarse que había un alto grado de incertidumbre en ambos tipos de escuelas, para lxs 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 bastante antelación antes de tomar una decisión. Esto resulta un aspecto fundamental de las trayectorias y las expectativas en torno al futuro. La experiencia escolar estuvo atravesada por la formación que vislumbra la continuidad de estudios universitarios. A su vez, la certeza sobre continuar estudios universitarios lxs motiva en la toma de decisiones pensando en qué era más conveniente para afrontar una carrera universitaria.

Entrevistador: En relación con el aprendizaje, ¿sentís que aprendiste lo mismo, más o menos comparado con otras escuelas también?

Sofía: 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 como personal pero traté de aprovechar bastante.

Indagar y conocer las actividades que lxs estudiantes realizaron durante su paso por la escuela secundaria da cuenta de la manera en que el capital cultural se hereda. Se trata de una escuela en la que lxs estudiantes rinden exámenes finales a fin de año de todas las materias, una experiencia semejante a la evaluación universitaria. Lxs estudiantes contaban que esta modalidad 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 súper bien orientada, tuvimos profes y tuvimos materias que a mí me resultan súper interesantes y me dieron un montón de herramientas de comprensión de texto, de oratoria,

un montón de herramientas para que yo elija Derecho también. (Sabrina, estudiante mujer, escuela privada, La Plata).

Son experiencias que moldean un *habitus* semejante al de un/a estudiante universitario/a. Encontramos que en la *escuela total* 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” (Sabrina, estudiante mujer, escuela privada, La Plata).

Por otro lado, si bien lxs 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 presentan muchas incertidumbres: no tienen muy definido 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?

Estudiante: Para maestra maternal quiero seguir estudiando.

Entrevistadora: ¿Ya tenés pensado y decidido dónde estudiar?

Estudiante: No, todavía estoy averiguando.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que vas averiguando?

Estudiante: Cuando son las pre inscripciones, en qué lugares se hacen.

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

Estudiante: 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.

Estudiante: Claro.

Entrevistadora: ¿Estuviste viendo en diferentes institutos y universidades?

Estudiante: 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...

Estudiante: No, todavía no sé dónde. (Estudiante mujer, escuela estatal, La Plata)

Observamos que entre este grupo de estudiantes la posibilidad de continuar estudiando aparece más cerca del final de la trayectoria en el nivel secundario, con menos información al respecto y un cúmulo de incertidumbres sobre dónde estudiar, por ejemplo. Entendemos que esto incide y limita en la posibilidad de estudiar una carrera que se adapte a sus posibilidades y condiciones personales. Cuentan con menos certezas acerca de dónde estudiar y, a su vez, carecen de un conocimiento profundo del abanico de oportunidades que brinda el sistema en la educación superior.

Sin embargo, al indagar a lxs estudiantes que confirmaron el deseo de continuar estudiando encontramos algo que ya fue señalado en otras investigaciones: lxs 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, 2016: 55). Un obstáculo, sin dudas, que se presenta de la siguiente manera: lxs estudiantes tienen expectativas de continuar estudiando y formándose pero desconocen cuáles son las herramientas necesarias para cumplir con las expectativas de lo que desean estudiar.

Entrevistadora: ¿Sentís que la escuela secundaria te preparó para seguir estudiando?

Paola: Sí, aprendí muchas cosas acá y siento que voy a poder.

Entrevistadora: Te sentís preparada para encarar el proyecto...

Paola: Sí.

Entrevistadora: ¿Para qué otras cosas sentís que te preparó la escuela?

Paola: Para salir adelante también porque de todo un poco aprendes.

Entrevistadora: ¿De todo un poco de materias?

Paola: Claro, a leer, a sumar, todas esas cosas. (Paola, estudiante mujer, escuela estatal, La Plata).

Asimismo, más allá de que algunxs estudiantes también manifestaron el deseo de continuar estudiando una carrera universitaria resulta importante dar cuenta de que muestran menos certezas de poder terminar la carrera.

En el caso de Tandil, otro factor de peso en la elección de carrera y universidad fue la migración con fines de estudio:

Myriam: *Yo hasta hace poco decidí recién que 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 pandemia no lo cambió, es que **me quiero ir de acá de donde vivo**. Tipo... 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...*

Myriam: *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?*

Myriam: *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 en todo el país.. y es diseño solo, tipo abarca de todo un poco. “Diseño sin apellido” le dicen. (Estudiante mujer, Escuela Privada, Tandil)*

De ese modo, en el caso de la escuela de Tandil notamos, tal como indicara 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. **La misma estudiante nos decía:**

Myriam: *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 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... 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. (Myriam, Estudiante mujer, Escuela Privada, Tandil)

Asimismo, en el caso de las escuelas privadas de elite observamos que las expectativas estaban atravesadas por la intención de “salir de la **burbuja**” que para ellxs mismxs significa la escuela privada:

Sabrina: 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. (Sabrina, Estudiante mujer, escuela privada, La Plata).

Entrevistadora: Pero, ¿qué te da miedo? ¿El transitarlo, el espacio? ¿Gente nueva?

Gabriela: Sí, como todo, por ahí estoy muy acostumbrada a la burbuja de XX 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. (Estudiante mujer, Escuela privada, La Plata)

Sus palabras están atravesadas por 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” (2105: 100). Asimismo, esta intención de "salir de la burbuja" puede ser entendida exclusivamente como una estrategia de reproducción. Dada la importancia de las redes sociales, ampliar el abanico de relaciones, aprender a convivir con los otros, etc., puede hacer la diferencia (Gessaghi, 2012, Ziegler y Fuentes).

La valoración de la universidad pública entre lxs estudiantes de escuelas privadas también se encuentra atravesada por la ponderación de cierto prestigio que la coloca en un lugar de jerarquía, vinculado sobre todo a determinadas carreras:

Silvina: 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 (Estudiante mujer, Escuela Privada, La Plata)

Con respecto a las menciones a las **universidades privadas** (Siglo XXI, UADE, UCALP) aparecen únicamente en las escuelas privadas así como también la posibilidad de realizar posgrados, estancias en el exterior (convenios) o la ponderación de cuánto reconocimiento internacional tienen los títulos. Otra dimensión presente en las escuelas privadas refiere a la posibilidad de realizar **experiencias internacionales**:

Silvina: Sí, tengo un tema con la mitología griega y necesito estar ahí, yo necesito ir. Entonces tenía ganas de hacer un posgrado o la UADE tiene muchos convenios internacionales con otras universidades así que tenía planeado ver qué podíamos hacer con la carrera que iba a elegir (Estudiante mujer, Escuela privada, La Plata).

Nada, no se puede comparar 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. (Estudiante varón, Escuela privada, La Plata)

Del otro lado, las menciones a nivel superior no universitario (terciarios) aparecen únicamente en las escuelas estatales:

Entrevistadora:- *es un instituto de formación docente, técnica, qué se da ahí?*

Silvio:- *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 esta 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 que capaz está pasando Las Flores. Y está bueno. Qué sé yo. Es un año. Donde 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. Y seguir haciendo cursos digamos, virtuales desde Córdoba... desde acá de Tandil pero son de Córdoba los cursos, de maquinarias. Que me gusta. (Estudiante varón, Escuela pública, Tandil)*

Timoteo:- *Bueno, yo cuando egrese voy a estudiar profesor de educación física en un instituto de acá de Tandil. (Estudiante varón, Escuela pública, Tandil)*

Este fenómeno se encuentra relacionado con que, como han indicado Suasnabar y Rovelli (2016), existe una 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. En este sentido, estos tramos organizacionales con diferentes tipos de formación (pregrado, grado y posgrado vs carreras y postítulos), funciones establecidas (presentes en los artículos 17 y 28 de la LES), tipos de gobiernos (autonomía y cogobierno vs 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 circuitos privada-privada/estatal (universitaria) o bien estatal- estatal (terciario o universitario).

Estrategias institucionales de articulación internivel desde las escuelas secundarias: una mirada comparativa

Las expectativas a futuro 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, lxs estudiantes mencionan actores escolares y extraescolares. Entre los actores extraescolares que acompañan la decisión figura la mención a redes de contactos personales, familiares o amigxs:

*Sabrina: 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 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?

*Sabrina: 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. (Estudiante mujer, Escuela privada, La Plata)

En otro caso:

Ya tenés recontra pensado, se abrieron las inscripciones ¿viste?

*Morena: 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 2do o 3er 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. (Estudiante mujer, Escuela privada, La Plata)*

Entre las **estrategias institucionales**, algunxs estudiantes mencionaron 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 y ahí nos explicaron de materias que hay en la universidad...** y ahí fue donde o 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, Sofia, ¿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 si, 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 maneje 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 Sofia:- Sí.

Entrevistadora:- Bien. O sea, se enteraron que existían estas muestras por la escuela o las conocían desde antes?

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 se... 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.*

(Liliana y Sofía, Estudiantes mujeres, Escuela pública, Tandil)

Sin embargo, en otros casos las escuelas no sólo promueven la continuidad con los estudios superiores a partir de acompañar la elección de la carrera sino que fomentan el entrenamiento en las herramientas que se consideran necesarias para transitar ese nivel educativo, vinculadas a “aprender a estudiar”:

Myriam: *Tenemos una materia que no tiene ningún colegio. Como que es justo para hablar de nosotros.*

Entrevistadora:- *Cómo se llama la materia?*

Myriam:- *Tutoría.*

Entrevistadora:- *Claro.*

Myriam:- *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. (Estudiante mujer, Privada, Tandil)*

De ese modo, vemos cómo en estos casos se da lugar al tipo de elección informada y elaborada al que refirieron Dallaglio, Nuñez y Santos Sharpe (2021). En nuestro estudio, la elección es acompañada por figuras como el tutor en el marco de estrategia institucional, la abuela, un amigo, entre las redes de sociabilidad propias, así como también por la búsqueda en redes sociales e internet, en estrategias más autónomas e individuales.

En otro caso:

Tadeo:- *Yo elegí ingeniería industrial.*

Tadeo:- *no, pensé en la UBA pero... me voy a ir a la UADE, al final.*

Entrevistadora:- *Ahá. Ya estas inscripto, todo?*

Tadeo:- *sí, sí, ya estoy inscripto todo. Pagué el derecho de carrera, todo, así que... sí*

Tadeo:- *Bueno, yo vi muchas universidades... vi la UCA, vi el ISBA, y fui descartando. Cuatro universidades y fui descartando... bueno el ISBA 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... suplementario. Entonces me quedaba entre la UCA y la UADE. Y la UADE me gustó mucho. Porque no es solo la universidad además... (Se cierra una puerta). Se cerró una puerta, te vuelvo a repetir. Me gusto mucho más la UADE, las cosas que ofrecía como periféricos, además de la UBA.*

(Tadeo, Estudiante varón, Privada, Tandil)

Si bien en la escuela estatal de Tandil se menciona la realización de test vocacionales y la concurrencia a un *meet* de muestras de carreras, en términos generales encontramos mayor precisión en la opción de carrera, facultad y universidad en el caso de las escuelas privadas en comparación con las estatales. Como puede verse, 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, presentaciones de estudiantes que ya están en la universidad. Es decir que la escuela promueve fuertemente la continuidad en el nivel educativo siguiente.

Reflexiones finales

Tanto las expectativas a futuro en relación con las trayectorias posibles, como también las estrategias institucionales al momento del egreso del nivel secundario 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 continuar los estudios en el nivel superior son generales, a la vez que fueron reconfiguradas a partir de la pandemia. Esas

reconfiguraciones giraron en torno a tres cuestiones: lo vocacional (adquirieron mayor peso, por ejemplo, las opciones por carreras vinculadas a la salud); la limitación de experiencias internacionales (aspecto que sólo aparece en las escuelas privadas); y a la sensación de incertidumbre y desorientación debido a que en el marco de la pandemia habían perdido oportunidades de acceso a información en relación con qué hacer al año siguiente (muestras de carreras, exposiciones, charlas).

En el plano de la comparación interinstitucional, encontramos que lxs estudiantes de último año de secundaria entrevistadxs 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 sus expectativas posescolares. Asimismo, es central el peso del trabajo y las estrategias de articulación que se impulsan a nivel institucional.

Con respecto a las menciones a la educación superior de gestión privada, aparecen exclusivamente en las escuelas privadas, mientras que las menciones al nivel superior no universitario (terciarios) hacen lo propio únicamente en las escuelas públicas. 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 (Suasnabar y Rovelli, 2016).

A partir de la **comparación institucional**, cada establecimiento -de acuerdo a sus particularidades y considerando la heterogeneidad que caracteriza al sistema- otorga un sentido diferente a la problemática, y, en consecuencia, desarrolla prácticas y estrategias disímiles. Como indica Briscioli (2018), la dimensión institucional es central en tanto las condiciones de escolarización inciden en los recorridos escolares y el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad. De ese modo, así como indicamos que 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, esas diferencias permean sobre las propuestas pedagógicas, los modos de regular el comportamiento, la existencia de espacios de participación estudiantil y también, como vimos, respecto del grado de articulación con el nivel siguiente. En ese sentido,

la apropiación de las políticas e iniciativas de articulación muchas veces recae sobre la voluntad de un/a docente o directivx que los/las llevan a exposiciones/ muestras (cuya valoración es positiva en aquellxs que llegan a participar), o difunden distintas iniciativas. Aquello que desde la escuela se haga o deje de hacer es 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. 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 (mencionan familiares con experiencia universitaria que lxs asesoran, como la abuela o un amigo): de ese modo, se profundizan procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví, 2015).

Bibliografía

- Bracchi, C. y Marano G. (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”. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública, Tandil.
- Basualdo, E. (2003) “Las Reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa” En: Revista Realidad Económica nº 200. IADE, Bs. As., diciembre de 2003.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa*. FLACSO / Miño y Dávila, Bs. As.
- Briscioli, B. (2017) Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”, Costa Rica.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Bs. As., Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2009) “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”, en *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166, maio/ago.
- Corica, A. y Otero, A. (2017) “Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media”. *Población & Sociedad*, Vol. 24 (2), 2017, pp. 33-64.
- CORICA, A. (2010). “Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria”. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata

Corica, A. M. (2012). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.

Dallaglio, Nuñez y Santos Sharpe (2021), Experiencias estudiantiles durante la pandemia: expectativas juveniles sobre el futuro en CABA (Argentina) (2021) En workshop: **“Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia”**, 9 y 10 de septiembre de 2021.

Di Piero, E.; Causa, M.; Elías, V.; Garriga Olmo, S.; Marano, G.; Marchel, A.L.; Scalcini, C. y Torti, B. (2021) “Un ejercicio de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias bonaerenses durante la pandemia”. En: Causa, M; Di Piero, E., Santucci, P. (2022), “Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia”. Puntoaparte ediciones, CABA.

Di Piero y Miño Chiappino, 2020

Dussel, 2021. La clase en pantuflas. En Dussel, Nuñez y Pulfer

Ezcurra, A. (2012). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial UNGS- IEC.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. RELAPAE,(12), pp. 112-127.

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010) “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*; vol. 1 p. 58 – 75, México.

García de Fanelli, A. (2014) “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación”, en *Páginas de Educación*, Uruguay, Vol. 7, N°2, pp. 275-297.

Gessaghi, Victoria (2014). Dentro y contra la igualdad: relatos de justificación del privilegio en “la clase alta” argentina. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Gorostiaga, J. y Cambours de Donini, A.M. (2017), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Aique.

Gluz, N. (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la admisión es más que un problema de ingresos*. UNGS, Bs.As.

Jacinto, C., Millenaar, V. y equipo PREJET (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”, FLACSO, Ciudad de Buenos Aires, 21 y 22 de mayo de 2013.

Jacinto, C. (2016). “Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas”. *Revista Páginas de la Educación*, Vol. 9, N°. 2, pp.1-13.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO, I.I.P.E., Bs. As.

Marano, G. (2017). “Formar parte. La Universidad argentina en clave de educación superior: algunas reflexiones acerca de la configuración del nivel durante el período kirchnerista”. Ponencia presentada en el 4º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales – FLACSO. Salamanca (España), 17-19 de julio.

Marano, G., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). “La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década”. Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.

Miranda, A. y Otero, A. (2005) “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10(25), 393-419

Núñez, P. Dallaglio, L. y Santos Sharpe, A. (2022) “Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)”. En: Núñez, P. y Fuentes, S. *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. HomoSapiens, Rosario.

Pierella, MP (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*, Archivos de Ciencias de la educación; Lugar: La Plata; Año: 2019 vol. 13

Santos Sharpe, A. (2021) “Representaciones de cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con el abandono de estudio”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*; Año: 2021 vol. 12.

Saravi, G. (2015) *Juventudes fragmentadas : socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México : CIESAS, 2015

Serra, ML (2017) “Me duermo, pero igual aprendo”: Experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos. *Páginas de Educación*, vol.10 no.1 Montevideo jun. 2017.

Suasnábar, C.; Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27 (3), 81-104. En *Memoria Académica*. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf



Tedesco, J.C (2009) *Educación y sociedad en Argentina (1880- 1945)*, Siglo XXI Editora Iberoamericana, Bs. As.

Terigi, F., Baquero, R. et al. (2009) “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 7, N° 4.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Bs.As.

Tiramonti, G. y Montes, N. (comp). (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/ FLACSO, Bs. As.

Ziegler y Fuentes, *Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria*, Propuesta Educativa; Lugar: Buenos Aires; Año: 2021 vol. 55 p. 34 - 57