



Código: PICYDT-HyCS-06-2012

**“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES  
DEL PARTIDO DE MORENO: LA RELACIÓN  
ENTRE LAS DIFERENTES EXPERIENCIAS DE  
EDUCACIÓN  
SECUNDARIA Y LA CONTINUIDAD DE LOS  
ESTUDIOS SUPERIORES”**

Director: VALLONE, Miguel G.

Integrantes: MEREÑUK, Alenka; GÓMEZ, Ana M. y  
VERA, Valeria (auxiliar estudiante)

Año: 2014



## Reseña de la investigación y resultados:

Introducción: Motivados por conocer cómo incide la experiencia de escolaridad secundaria sobre las expectativas de ingreso a la universidad, el presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal analizar la trayectoria educativa de los jóvenes que están próximos a egresar de instituciones del nivel secundario que presentan modalidades (Escuela Secundaria Común, Bachillerato Popular, Centro Educativo de Educación Secundaria —CENS- y Plan de Finalización de Estudios Secundarios -FINES). Bajo esta premisa, decidimos detenernos en el relato de los estudiantes, a fin de reconstruir las particularidades de su trayectoria escolar y recuperar las aspiraciones que han logrado construir a partir de ella. El acercamiento a distintas instituciones educativas y el encuentro con los estudiantes, directivos y docentes, nos ha permitido una primera aproximación a la relación entre las formas de la enseñanza, los modos del aprendizaje y la construcción de herramientas para el nivel superior.

Cabe señalar, que nuestros supuestos previos nos conducían a pensar que las diferentes modalidades de cursada de la educación secundaria, proyectaban de forma diferente hacia el nivel superior. Suponíamos que algunas experiencias impulsaban más que otras a los sujetos hacia la continuidad de sus estudios. Sin embargo, en este recorrido, hemos advertido que aún cuando la relación entre cada individuo y el sistema educativo se configura de manera singular, dependiendo de las condiciones situacionales en las que se desarrolla dicha relación, las expectativas respecto del pasaje a los estudios superiores atraviesan a los distintos grupos sociales y a las distintas modalidades de educación secundaria. Este desfasaje entre nuestros supuestos y la realidad observada, nos condujo a reformular algunas de las hipótesis iniciales, vinculadas con la perspectiva de la desigualdad educativa como consecuencia de la fragmentación del sistema escolar, para escuchar que, en algunos casos, la apropiación del derecho a la educación superior trasciende las diferencias respecto de las condiciones sociales y pedagógicas en que se desarrolla el recorrido institucional previo. Así fue, que fuimos comprendiendo que los diversos discursos, anclados en distintos escenarios y en condiciones particulares, se iban igualando ante el convencimiento respecto de que la preparación personal permitiría enfrentar el desafío de acceder a la educación superior.

Deteniendo la mirada en el discurso de los jóvenes entrevistados, comenzamos a observar que cierta narrativa de época, que acompaña la progresiva ampliación del derecho a la educación en nuestro país, se inscribe subjetivamente en aquellos “sujetos inesperados” del sistema educativo, que han sabido recorrer trayectorias escolares muchas veces atravesadas por la discontinuidad y la fragilidad de las condiciones de aprendizaje y que, en algunos casos, además, han sabido aprovechar los formatos alternativos a la escuela secundaria común, para alcanzar la terminalidad del nivel y proyectarse al siguiente. Esta observación nos llevó a analizar algunas características de las propuestas de educación secundaria, como ser las asignaturas que contienen, el modo de abordar la lectura y la escritura, el tipo de materiales bibliográficos que utilizan, las reglas, las técnicas de estudio, las formas de relación con los docentes y entre estudiantes; ya que desde nuestro lugar de docentes en el nivel universitario, entendemos que tales cuestiones se vuelven aspectos centrales para el sostenimiento de la educación superior que en muchos casos se proponen realizar.

La indagación sobre este aspecto nos permitió comprender que no siempre la extensión, variedad y profundidad de los contenidos trabajados, garantiza las herramientas suficientes y necesarias para la apropiación de los contenidos abordados en la universidad. De allí, que comenzamos a vernos interpelados al preguntarnos por las estrategias de nivelación y reparación que el nivel superior puede diseñar e implementar en función de dar respuesta a la expectativa de los distintos grupos de estudiantes que se encuentran prontos a egresar del nivel secundario. Este último punto, nos permitió (re) definir que el enfoque desde el cual vamos a analizar los resultados, ubica al tema de desigualdad educativa en el campo de construcción de los problemas sociales, lo cual, a su vez, implica poner el tema en el marco de un complejo de intereses, actores y responsabilidades, en el que las aspiraciones sociales cobran una centralidad significativa. En tal sentido, si existe una distancia entre las expectativas que los sujetos construyen respecto de sus posibilidades de acceso y sostenimiento del nivel superior y las condiciones objetivas de preparación para el mismo, ésta no debe medirse en términos individuales, sino como un problema para el Sistema Educativo en su conjunto. En tanto, se ha corrido el umbral en términos de acceso y terminalidad, universalizando el derecho a la educación secundaria, se han ampliado las expectativas respecto de que el ingreso a la educación superior se convierta en una vía posible que asegure un tipo de movilidad social ascendente.

Es por ello, que se vuelve imperioso conocer cuáles son los aprendizajes adquiridos y las herramientas construidas frente al ingreso universitario, ya que, de ser insuficientes condicionarán de modo negativo la experiencia, expresando la distancia entre las expectativas (social y personalmente) construidas y sus posibilidades concretas de realizarlas. En tal sentido, y pensado de este modo, cobran una significación central las estrategias reparadoras de la desigualdad que pueda ofrecer este nivel educativo. De alguna manera se trata de asumir las consecuencias de desiguales recorridos, reparando con múltiples estrategias pedagógicas, las insuficiencias respecto de la apropiación de contenidos y la construcción de herramientas para la adquisición de saberes, habilidades y aptitudes, que eviten que el ingreso al nivel superior se convierta en una nueva “puerta giratoria”.

### **Materiales y métodos:**

La construcción del problema y la metodología de investigación.

Todo proyecto de investigación tiene su origen en la formulación de preguntas, las cuales se transforman en guías para el diseño metodológico y el camino a seguir para resolver estos interrogantes. Nuestras primeras inquietudes han surgido de la propia práctica docente dentro de la universidad en el marco de una experiencia de trabajo más general que desde diversos espacios indaga sobre las trayectorias educativas de los jóvenes: ¿Cómo inciden en las trayectorias educativas de los jóvenes las diversas modalidades previstas para nivel secundario? ¿Qué espera la universidad de los egresados de la escuela secundaria y que garantizan estas distintas trayectorias secundarias en términos de aprendizaje? Más concretamente ¿Qué saberes deberían asegurar las distintas modalidades de educación secundaria para el ingreso a la universidad?

En el marco de estos primeros interrogantes, el objetivo general de este estudio se ha propuesto analizar la trayectoria educativa de los jóvenes que están próximos a egresar en las diversas modalidades que presenta el nivel secundario (Escuela Secundaria Común Pública, CENS, FINES y Bachillerato Popular) a fin de examinar y comprender el lugar que ocupa cada tipo de oferta educativa en la posibilidad de continuar los estudios de educación superior. En un primer momento, buscamos conocer el funcionamiento de cada una de las instituciones educativas a fin de comprender la incidencia que cada una de estas modalidades tiene sobre los niveles de permanencia, egreso y continuidad de los estudios terciarios y /o universitarios. Luego, nos propusimos analizar la relación existente entre los aspectos objetivos y biográficos, que están en la base las trayectorias educativas, a fin de comprender el modo en que esta relación de factores incide en el egreso y continuidad de estudios de los jóvenes próximos a finalizar el nivel secundario. Esto último, nos llevo a indagar sobre la experiencia subjetiva de los jóvenes, examinando las valoraciones, motivaciones y expectativas que alimentan las “confianzas” en torno a la continuidad de sus estudios e inserción social y laboral.

La comprensión y confluencia de esta diversidad de elementos, es decir la interdependencia que en cada trayectoria educativa existe entre lo biográfico y lo estructural y el modo en que las instituciones educativas seleccionadas para este estudio inciden en su experiencia escolar y educativa, nos lleva a adoptar un diseño metodológico cualitativo anclado en una perspectiva interpretativista. Esta perspectiva, enfatiza los componentes subjetivos de selección y evaluación narrativa (Sautú, 1999) y procura comprender y reconstruir el relato de los actores en su propio contexto (Mallimaci- Giménez Béliveau, 2006). Bajo este línea, es que a lo largo de todo el análisis, hemos tenido presente la perspectiva epistemológica del “sujeto conocido” propuesta por Vasilachis de Gialdino (Vasilachis de Gialdino, 2006) a fin de incorporar la reflexividad como parte constitutiva de esta investigación.

Esta investigación se basa en el análisis de las trayectorias de 36 estudiantes jóvenes de sectores socio-económicos medios-bajos y bajos, de un amplio rango etario (16 a 29 años) que al momento de realizar la entrevista se encontraban cursando su último año en alguna de las distintas modalidades que presenta el nivel secundario. Las instituciones educativas de nivel secundario que han formado parte de este estudio son una Escuela Secundaria Común Pública, un Bachillerato Popular Público de Gestión Privada, una experiencia del Plan FINES II y un CENS<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La Escuelas de Educación Secundaria media común y pública está destinada a la mayor parte de la población. Cumple con el objetivo de lograr que la población escolarizada adquiera los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que la estructura del sistema educativo prevé en plazos y en edades teóricas. Los Centros de Enseñanza de Nivel Secundario (CENS), pertenecen a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos mayores y Formación Profesional, destinada a jóvenes, adolescentes y adultos que no accedieron o no completaron la obligatoriedad escolar y a quienes necesiten desarrollar capacidades técnicas y /o laborales como así también la continuidad de la formación integral. Pretende el enriquecimiento y la adquisición y /o actualización de conocimientos y habilidades en áreas específicas, en el marco de la inserción laboral. Contiene los niveles Primario y Secundario. En cuanto a los Bachilleratos Populares, la Resolución 3948/07, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, los reconoce como una propuesta de educación integral para adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que atienden las necesidades educativas y laborales. El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES), al comienzo de su implementación, estaba destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos), y adeudan materias. Luego, el Plan se readecuó a su modalidad “FinEs 2”, destinado a jóvenes, adultos y

Las mismas han sido seleccionadas en función de dos criterios: el primero refiere a las posibilidades que las instituciones nos han brindado respecto de realizar la investigación en dicho espacio; y el segundo a que las mismas se sitúan en un radio no muy distante de la Universidad Nacional de Moreno. De esta manera, aseguramos un criterio igualitario al momento de indagar respecto de la relación y el conocimiento que tanto la institución como los actores tiene respecto de la Universidad Nacional de Moreno. Las dinámicas de funcionamiento e intervención de las instituciones en las trayectorias escolares de los estudiantes las hemos podido caracterizar a partir de 12 entrevistas a directivos, coordinadores y docentes, así como también a través de 4 observaciones no participantes realizadas en diversas clases o situaciones propias de cada una de las cuatro experiencias educativas.

### **Resultados y discusión:**

La cuestión educativa y el problema de la integración social: hethos cultural, expectativas y sistema de confianzas.

Cuando hablamos de problema social, estamos haciendo referencia a la posibilidad que tiene un grupo de posicionar una situación no deseada como un problema para la sociedad en su conjunto (Grassi, 2003). En ocasiones suelen ser los propios afectados por el incumplimiento de las expectativas, quienes se movilizan alrededor de la demanda por su reparación; en otras ocasiones, confluyen las fuerzas de otros grupos no necesariamente afectados pero si interesados en modificar tal la situación; e incluso a veces sucede que es el propio Estado quien instala en su agenda la preocupación surgida de la no correspondencia entre la normativa vigente y lo que las estadísticas reflejan.

El establecimiento de la educación secundaria como un derecho para todos, a partir de la Ley de Educación Nacional N ° 26206, profundizó la interpelación al sistema educativo en general y al nivel secundario y universitario en particular. Desde múltiples recortes - el formato institucional, el diseño curricular, la formación docente, las estrategias pedagógicas, el sistema de evaluación, la vinculación con el mundo del trabajo — la escuela secundaria y la universidad tomaron un lugar en la agenda de la política educativa. Los índices de repitencia, de sobreedad, de abandono en la escuela secundaria y los procesos de admisión y el desgranamiento en la universidad, dieron cuenta de la preocupación actual del Estado y de ciertos sectores de la sociedad civil y sus organizaciones, alrededor de los límites de estos niveles educativos.

Diversas son las políticas que buscaron y buscan desentrañar las características de una “nueva escuela secundaria”, tanto como de un nuevo modelo científico tecnológico dentro del cual la universidad se ve interpelada: Planes de Mejora de las propuestas escolares, políticas socioeducativas apuntadas a enriquecer las trayectorias educativas y garantizar condiciones materiales de accesibilidad y permanencia; nuevos dispositivos de terminalidad primaria y secundaria; creación de nuevas universidades nacionales; becas para el sostenimiento de las carreras universitarias, promoción de los sistemas de tutorías,- son iniciativas que dan cuenta

---

adultos mayores trabajadores de las cooperativas del Programa Ingreso Social con trabajo, Argentina Trabaja, y trabajadores de las entidades gremiales. Cabe señalar que el Plan Fines es el formato elegido hoy por numerosos estudiantes que por alguna razón no han terminado de cursar sus estudios secundarios en las modalidades ofrecidas por el sistema educativo ni por los bachilleratos populares.

del reconocimiento de las trayectorias de escolaridad secundaria y universitaria en términos de problema social, así como también reflejan el sistema de protecciones sociales que circunda a este derecho. Entonces, si queremos explicar los problemas de desigualdad educativa en términos de problema social y específicamente, centrar la mirada en las dificultades que algunos jóvenes encuentran en el pasaje entre el nivel secundario y el superior, tendríamos que indagar quiénes logran instalar tal situación como un problema social; cuáles serían las posibles soluciones; quiénes serían los responsables de instrumentarlas y con qué recursos cuentan para ello.

Como hemos señalado, para valorar una situación como un problema, es necesario tomar un parámetro de referencia, que indique por qué se la está juzgando de esa manera. Cuando se analizan los problemas sociales, ese parámetro lo constituye el sistema de expectativas que los grupos sociales construyen, a través de los procesos históricos. En el desarrollo de una sociedad, se pueden observar ciertos hitos que determinan el nacimiento de aspiraciones y motivaciones sociales. Se trata de sucesos que imponen condiciones particulares para la satisfacción de necesidades humanas o la generación de deseos. En la historia argentina, hay ejemplos claros de algunos hitos que incidieron en las expectativas sociales durante largos periodos. En relación a la cuestión educativa, la implementación de la Ley 1420 en la Argentina de fines de siglo xix puede ser uno de ellos. La gran extensión y cobertura que logra la escuela primaria, pública, gratuita y laica a partir de esta Ley, fue creando los parámetros que impusieron que en nuestro país, el acceso a este nivel educativo sea una aspiración que trasciende estratos sociales y ámbitos de residencia. Este avance en el desarrollo del sistema formal de educación, hace la diferencia respecto de otras naciones de la región, que no han experimentado esta situación. Asimismo, podemos hacer referencia a cómo la constitución de la educación, como un canal de movilidad social ascendente operó (y opera actualmente) en términos de construcción de mandatos sociales y familiares. Este ejemplo, resulta útil para comprender cómo se construye el sistema de expectativas sociales que algunos autores dan en llamar “ethos cultural colectivo” (Lumerman, 1998). Cómo se configura la situación deseable que se distanciará más o menos de las condiciones objetivas de existencia, dando mayor o menor lugar al surgimiento de frustraciones sociales, movilización de actores, construcción de demandas hacia el Estado, tratamiento por parte del mismo de tales temas visibilizados socialmente, etc.

La importancia de tomar el concepto de “ethos cultural” para este análisis, reside en que el mismo permite pensar, que aquello que no se corresponde con las aspiraciones sociales respecto de lo que la educación pública debe poder garantizar, sea planteado en términos de problema social. Si, tal como hemos señalado, la actual legislación argentina establece que la escuela secundaria es un derecho de todos, en tanto compone el ciclo de escolaridad obligatoria, es de esperar que muchos sectores sociales, antes no comprendidos por el ejercicio de tal derecho, empiecen a apropiarse del mismo y generen expectativas al respecto. Es decir, si desde el Estado nacional se explicita que la situación deseable es que todos los ciudadanos completen sus estudios secundarios, esto irá configurando una demanda al sistema educativo, que debe garantizar el cumplimiento efectivo de tal intención. En tal sentido, el ethos cultural colectivo respecto de la educación en la Argentina de principios del siglo xxi, se vincula, entre otras cosas, con el acceso, el sostenimiento y el egreso del nivel de educación secundaria. Y esta ampliación del derecho a la educación secundaria trae aparejado, a su vez, el crecimiento de expectativas

respecto de los resultados que tal recorrido permite, entre ellos, el acceso a la educación superior. Este proceso tensiona los márgenes de definición de los problemas relacionados con la cuestión educativa porque amplía la disputa a nuevos actores sociales que pugnan por instalar su visión sobre los hechos.

La valoración social del conocimiento atraviesa lo colectivo tanto como lo subjetivo: el individuo reconoce el valor del saber acreditado, porque su comunidad de referencia también lo hace: el saber acreditado habilita, permite una participación específica, en el ejercicio de la ciudadanía y en la inserción en el mercado de trabajo. Dada esta valoración, la educación formal se convierte en uno de los principales canales de movilidad social. Aún cuando esto no garantice en todos los casos el ascenso social en términos materiales, es indiscutible que sí lo hace en términos simbólicos. Entonces, confiar en el sistema educativo formal es creer que recorrerlo supone ese resultado esperado, que se vincula con el acceso a una posición social diferente.

Cuando hablamos de “confianzas” alrededor de las trayectorias escolares, estamos haciendo alusión al valor social que se adjudica al saber acreditado formalmente. Se trata de la esperanza que se genera en la sociedad alrededor de los resultados del trayecto escolar; de la seguridad que comparten los individuos respecto de los efectos que tal proceso supone; de la creencia compartida respecto de que las cosas sucederán de la manera prevista. Este “sistema de confianzas” presenta una serie de tensiones en la actualidad, expresadas en la pérdida de seguridad respecto de la relación inmediata entre lo que el sistema educativo se propone de manera formal y lo que efectivamente logra; entre lo que espera cada nivel educativo del anterior nivel y lo que garantiza cada uno de ellos; entre lo que espera el individuo de su pasaje por el sistema educativo y lo que logra a partir de sus credenciales.

Si pensamos que la escuela secundaria debiera garantizar la preparación para el trabajo, para el ejercicio de la ciudadanía y para la inserción en los estudios superiores, resulta imprescindible conocer en qué medida las distintas propuestas de educación secundaria cumplen con tales expectativas. Porque si bien las capacidades personales se construyen y toda persona tiene la predisposición a aprender, el aprendizaje necesita de ciertas condiciones que ya no dependen únicamente de quien desea aprender, sino de un marco propicio para la construcción de dichos aprendizajes. En este punto, cobran importancia las diversas responsabilidades que entran en juego frente a las expectativas y confianzas que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que si el derecho a la educación se amplía en extensión y cobertura, es porque existe cierta confianza de que esta instancia formativa se constituye en un canal de movilidad social ascendente, si se crean nuevas universidades en contextos donde no había propuestas educativas de nivel universitario, es porque se está confiando en que quienes concluyen el nivel medio podrán estar preparados para continuar sus estudios superiores; si se entrega a los docentes la tarea de la enseñanza universitaria, es porque también se confía que estarán preparados para esta tarea, y si se sostiene la universidad es porque se confía en las propias capacidades institucionales para darse la tarea que fundamenta su existencia.

Estos diversos planos de confianza suponen un gran desafío, que pone el problema en término de correspondencia de deberes, donde a cada actor social le corresponden distintas funciones y, donde se expresan diferentes grados de responsabilidad en función del objetivo al que cada nivel fue (y es) llamado a cumplir. En tal sentido, si las confianzas que el sistema educativo viene

construyendo en términos discursivos y también en materia de política social, alimentan nuevas expectativas hacia una trayectoria educativa ascendente, la demanda de algunos sectores puede aparecer en la grieta que se genera ante la falta de correspondencia entre los deberes y responsabilidad que un nivel espera del otro. Es decir, de lo que la secundaria espera de la preparación del nivel primario para asegurar los aprendizajes y saberes a los que fue llamado a enseñar y de igual modo, de lo que la universidad espera de la formación del nivel medio para un itinerario aprovechable en el nivel superior. Analizando el problema desde esta perspectiva, son los individuos quienes pueden quedar atrapados en este mundo de responsabilidades entrecruzadas y compartidas, algunos de los cuales tendrán mayores recursos para atravesar la encrucijada. De ahí que si las confianzas que están en la base de las motivaciones y expectativas no encuentran su correlato en la realidad, la falta de correspondencia entre los niveles educativos generará dificultades.

Si pensamos en el fin último de la ampliación del derecho a la educación secundaria y universitaria, es útil recurrir a la idea de lazos sociales: trama social que integra a los sujetos, “elemento de integración del sujeto al todo societario y componente clave en la amalgama de la sociedad” (Carballeda, 2013). Se trata de volver al fundamento inicial: para qué estudiar, para qué desarrollar un saber considerado básico (que actualmente podríamos relacionar con el trayecto que va desde la educación pre escolar hasta la educación secundaria) o para qué especializarse en un campo del conocimiento, adquirir competencias específicas, desarrollar habilidades, el manejo de un método, de una técnica (vinculado con la educación superior).

Aquí aparece que la decisión personal por el estudio se da en el marco de un planteo más general por la modalidad de integración a la sociedad: de qué manera integrarse al mercado laboral, a partir de qué roles y funciones, qué tipo de relaciones establecer con las demás personas, con los objetos; qué idea de progreso, prestigio, planificación material hay detrás de los procesos de elección por el estudio.

Aquí podemos ver que las posibilidades de integrarse socialmente a partir del estudio son constituidas histórica y culturalmente. Un simple recorrido por la memoria podrá dar cuenta de que hasta hace muy pocos años la escuela secundaria era una elección en las familias. Actualmente en la Argentina, la escuela secundaria ya no resulta, para la mayoría de la población una opción posible, si no que está instalada como la única alternativa para poder insertarse en el mercado de trabajo. Esto es resultado de un largo proceso donde lo que se puede observar es la modificación del ethos cultural argentino, alrededor de la cuestión educativa.

En este marco, podríamos pensar que la integración al todo social a partir de la educación — o mejor dicho a partir de las credenciales del sistema educativo, valoradas socialmente — moldea un tipo de integración social particular, vinculada con lo esperable, lo digno, lo deseable. Vemos aquí como el ethos cultural influye sobre las fuentes de construcción de lazos sociales. Dicho de otra manera, en la sociedad argentina actual, se espera que los jóvenes puedan dar cuenta de su participación escolar, de la finalidad de estudios secundarios e incluso de la inserción en estudios superiores. Esta expectativa social se ha extendido a todos los sectores sociales — más allá de las diferencias territoriales que existen entre los ámbitos urbanos y rurales. La creación de universidades en localidades alejadas de los tradicionales anclajes universitarios, da cuenta de este cambio de época.



Ahora bien, ¿Cuáles son las fuentes de construcción de lazo social del grupo de estudiantes entrevistados? ¿Dónde y cómo generan relaciones que los integran a la sociedad desde roles particulares? ¿A partir de qué accesos, actividades y vínculos se sienten integrados en una unidad mayor que los contiene y da sentido a sus individualidades? La pregunta por la posible inserción universitaria refleja en las distintas voces las expectativas que despierta la ampliación del derecho a la educación, que se viene concretando en el plano material y simbólico, desde la normativa, la construcción de instituciones, los programas de apoyo a las condiciones de acceso y retención y el discurso que acompaña tales políticas.

Expectativas, aspiraciones y confianzas en el pasaje hacia la educación superior: las trayectorias educativas en la base de la construcción del lazo social.

Las trayectorias educativas no pueden ser analizadas recortándolas del escenario más amplio en el que se desarrolla. Si bien hay cuestiones centrales que hacen al tipo de experiencia educativa, que se vinculan prioritariamente con el ámbito escolar, hay otras variables que se explican por fuera de la escuela pero que inciden sobre las posibilidades de participación en la misma. Esta mutua incidencia ha dado lugar a la necesidad de análisis complementarios que observen las condiciones sociales para el aprendizaje, a la vez que las condiciones pedagógicas que el mismo requiere (Tenti Fanfani, 2007).

Cuando preguntamos a los entrevistados por las razones de haber repetido algún año escolar, ponen en juego causas que se relacionan estrechamente con sus historias personales (mudanzas, trabajos, problemas familiares, etc.). El tratamiento singular que se hace de la repitencia, de la sobreedad, del abandono, suele ocultar su carácter institucional. En general aparece como el producto de decisiones personales erróneas, vinculadas con el bajo rendimiento individual. Por lo general, no suele considerarse en términos relacionales, dando cuenta de que hay una institución, o un sistema educativo que también es parte responsable de lo que ocurre en el recorrido de cada estudiante.

Diversos estudios señalan (Tiramonti, 2012) que, la repitencia y la sobreedad son el resultado de un modelo de enseñanza estandarizado, que se organiza en función de recorridos lineales a los que los sujetos — singulares, distintos, diversos — deben adaptarse. Es decir que el modelo oficial de enseñanza aprendizaje no se modifica en función de la diferencia de tiempos, ni a partir de las contingencias que hacen que algunos sujetos no puedan sostener la propuesta tal cual está planteada. Más bien en esos casos, la explicación queda del lado de los estudiantes, inscribiéndose en la subjetividad con el sabor amargo de lo que no se pudo en términos individuales.

“Tuve malas experiencias... porque en la primaria, en el barrio que yo vivía, ya lo conocía a todos los chicos, como que nos criamos todos juntos. Y después cuando pase a secundaria, me fui para el centro, a General Rodríguez, que es una escuela técnica, que había como 500 alumnos por turno, y de ahí, digamos conocí otras juntas y quedé como excluida del grupo, así que estaba con la psicopedagoga, porque me habían hecho llorar me pudieron cambiar a la tarde, y ya cambió. Luego en la técnica hice séptimo y octavo y octavo lo repetí en cima... lo volví a hacer, en la misma escuela. Después lo volví a repetir, lo repetí por tonta. La tercera vez, ya me mude de barrio y mi mamá ya estaba embarazada del último y nos mudamos acá que a mi papá le

ofrecieron una panadería. Y el negocio lo empezamos a agarrar la familia, estaba todo tan mal, que lo trabajábamos nosotros, hoy por ayudar me quedo, otro día por ayudar me quedo, como que mi mamá ya no daba más, entonces me quedaba yo a ayudar.” (Estudiante 21 años varón, CENS)

“Repetí noveno... yo ya estaba entrando en la adolescencia, ahí... yo estaba en un curso y después me cambiaron, mi vieja tuvo un problema por mi hermana con una profesora y la profesora me marcó ... a secundaria la empecé en la escuela Media 11. Yo en esa época laburaba, fueron dos años que estudiaba y trabajaba. Digamos que fueron dos años que hice eso y me cansé Ahí era plena joda, salir, ir a bailar, me enganché en esa y de apoco me fui quedando libre, dejé de ir, pero igual me dieron la posibilidad de dar la materia pero no, no... el 2004 dejé, dejé pasar un año y empecé en el 2006 acá”. (Estudiante mujer, 23 años-FINES)

“Yo iba a segundo, estaba cursando la modalidad técnica y venía súper bien. Me quedó una materia de primero y tenía dos de segundo. Entonces yo dije bueno, me “tiro a vaga” no, y doy una sola materia y paso. Me había preparado para una materia que era súper complicada que era historia mundial contemporánea, me fue mal y para las otras no había estudiado así que terminé repitiendo (...) Bueno, cuando repetí es como que se me cayó el mundo abajo, me quise cambiar de colegio, vine acá al Francisco de Asís al turno tarde; también me quedé libre porque no tenía ganas, ya es como que no quería (...) o sea estaba confiadísima de que yo sabía que como nunca me había llevado materias no me resultaba difícil lo iba a poder pasar. Pero mi error fue prepararme para una materia y no para dos. Quizás me preparaba para otra materia y pasaba, y hubiera terminado hace mucho y con un título de técnica electromecánica que, o sea, es importante más allá de que siga estudiando algo referido a eso o no es importante. (Estudiante Varón 23 años, Bachillerato Popular)

Cuando comenzamos este trabajo partimos del supuesto previo de que la proyección hacia la educación superior iba a ser más significativa en el caso de aquellos sujetos que habían recorrido trayectorias secundarias continuas, significativas, enriquecidas por la propuesta institucional, etc. Sin embargo, al acercarnos a los estudiantes que recorren las diferentes modalidades institucionales estudiadas, observamos que la proyección hacia el nivel superior atravesaba a todas las experiencias. En este punto, comenzamos a pensar que más allá del formato institucional, el diseño curricular, el modo de la enseñanza, los discursos sociales que circulan alrededor de la conveniencia de apostar por el estudio como canal de movilidad social ascendente, trascienden el tipo de trayectoria escolar tradicional. Sin embargo, más allá del ethos cultural compartido, más allá de que la construcción de expectativas trascienda el marco del tipo de trayectoria escolar que se haya transitado, hay cuestiones del orden de lo pedagógico, del modo de estudiar, de los contenidos trabajados, que son causa de nuestras preocupaciones actuales. Porque si en general, todos los estudiantes entrevistados, más allá de la institución de la que se tratase, construían aspiraciones respecto del ingreso a la educación superior o a la universidad, había que comprobar que el tipo de preparación lo permitiese. Ya que de no haber correspondencia entre la situación deseable (ingresar a la universidad, por ejemplo) y la situación objetiva (tener el manejo de ciertas técnicas y el conocimiento de ciertos contenidos que la educación superior da por adquiridos) entonces nos encontraríamos ante un desfasaje entre las expectativas y la realidad, dando lugar a un problema, que no es

responsabilidad única del sujeto que lo expresa, sino de un sistema educativo que “confía” en que las diferentes modalidades de educación secundaria garantizan ciertos resultados comunes.

Entonces, si nos preguntamos por qué es un problema transitar trayectorias escolares discontinuas, cabe reparar en la organización de un sistema estandarizado, que se basa en propuestas supuestamente uniformes a través de las cuales se alcanzarían similares resultados. Lo que se pone en evidencia ante las trayectorias disímiles es que en realidad se trata de un sistema que en apariencias ofrece lo mismo pero materialmente se encuentra fragmentado y que en ocasiones, tiende a reproducir las desigualdades sociales en desigualdades educativas. Así, lo que aparece en una primera instancia como el resultado de decisiones personales o familiares (embarazo, mudanza, “malas juntas”, trabajo, entre otras múltiples causas de repitencia y abandono escolar) puede ser analizado en el marco de una serie de condicionamientos sociales que van configurando posibilidades de vida y relaciones sociales determinadas. Y esto tiene trascendencia para nuestro análisis porque consideramos que las formas en que se transita la escuela primaria y secundaria van permitiendo una mayor o menor construcción de las herramientas conceptuales, metodológicas y procedimentales que son necesarias para el acceso y el sostenimiento de la formación en el nivel superior.

En el plano de las expectativas, hemos remarcado anteriormente el carácter social de las mismas. Más allá de la dimensión individual que se pone en juego en la decisión de completar estudios secundarios y participar del nivel superior, es importante recordar que el ethos cultural va señalando opciones posibles, condicionando, de manera casi invisible, las alternativas de acción que cobran valor para los sujetos y sus grupos de referencia. Podemos identificar los discursos que circulan en la sociedad actual, y que de modo más o menos prescriptivo o normativo, instalan la idea de que la educación resulta un canal de crecimiento personal y que por tanto es conveniente. La acción de estudiar, de formarse, de especializarse en algo, resulta una opción valorada socialmente, que se inscribe como deseo en el marco de la construcción de subjetividades.

Los sujetos que protagonizan la extensión de las matrículas del nivel secundario y superior en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense, no están ajenos al atravesamiento de estos discursos. Por el contrario, son portadores de aspiraciones respecto de un modo mejorado de “participación social”, entendiendo a esta como el conjunto de condiciones, materiales y simbólicas, que hacen posible el acceso a determinados circuitos, posiciones y actividades, que redundan en el reconocimiento y la valoración social.

En el relato de los estudiantes entrevistados del partido de Moreno, esta posibilidad de participación mejorada a partir de los estudios secundarios y superiores, sucedería principalmente en tres planos: En el mercado de trabajo, porque la capacitación técnica, la formación profesional o la especialización en algún campo del saber, permitiría el desarrollo de actividades mejor reconocidas en términos de salarios, de tipos de contratación, de cargos ocupados, etc.; en las familias, porque el acceso a las credenciales del nivel secundario y/o superior es, en la mayoría de los casos estudiados, inaugural. Y esto repercute en el enriquecimiento simbólico de todo el grupo, que empieza a estar atravesado por un conjunto de saberes y competencias que no tenían lugar en el plano de sus actividades cotidianas. A su vez, se traduce en un proceso de movilidad social ascendente intergeneracional, que se explica a partir de que los hijos acceden

a posiciones sociales más valoradas socialmente, respecto del lugar ocupado por los padres. Al mismo tiempo, funciona como elemento que tracciona hacia adentro de las familias el sistema de expectativas o reconfigura el horizonte de las metas que hasta entonces se fijaban para la acción. Es el caso de los estudiantes entrevistados que argumentan que la decisión de volver a la escuela secundaria o la proyección de ingresar a la universidad, se relaciona con la posibilidad de dar a los hijos un ejemplo o garantizarles una vida mejor; en cuanto a lo personal, en tanto que hemos observado que en muchos casos la terminalidad del nivel secundario y el ingreso al nivel superior encuentran su fuente de motivación en la posibilidad de cumplir con deseos de larga data, que se vieron obstaculizados y hoy logran concretarse, dando lugar a una sensación de estar saldando una “deuda pendiente”, que reconforta y por tanto impacta sobre el autoestima.

En tal sentido, si las aspiraciones de los jóvenes respecto de continuar sus estudios hacia el nivel superior, se vieran frustradas, es de esperar la aparición de una demanda social que interpele al Estado, en su función de garante de los derechos promulgados. Lo mismo puede pensarse si ocurre que el título logrado a partir del cumplimiento de la trayectoria escolar secundaria, no es validado en términos materiales o simbólicos. En el primero de los casos, estaríamos hablando de una credencial que se presentase inválida o devaluada en ciertas instancias ante las cuales se esperaba acceder o de las cuales se esperaba poder participar de mejor modo a partir de la extensión de dicho título. En el segundo caso estaríamos hablando de un proceso más implícito en el cual, más allá del reconocimiento oficial del título otorgado por la institución educativa de referencia, el mismo no demostrará o garantizará el manejo de ciertas herramientas que se suponen se construyen en el nivel secundario. Cabe señalar que estas cuestiones no estarían vinculadas con la responsabilidad individual de quienes han atravesado trayectorias escolares frágiles, discontinuas, de baja intensidad o incompletas, sino que es un problema de orden social y por tanto, debe ser atendido por el Estado, a través de sus instituciones educativas. Dicho de otro modo, interpretar la desigualdad de condiciones en los umbrales de ingreso a la universidad como un problema social, implica reconocer que dicha situación se ha constituido, sobre la base de la movilización de ciertos actores sociales, como una preocupación pública. Esto indica que aún siendo un problema que afecta a un grupo social, y no a la sociedad en su conjunto, merece un tratamiento en la agenda del Estado.

Entonces, si partimos de reconocer la desigualdad que atraviesa al sistema educativo, expresada entre otras cosas, en múltiples dispositivos institucionales y diversas propuestas pedagógicas, podríamos adelantar que se trata de formaciones diferentes en el presente que tendrán su impacto en el futuro. Es decir, las heterogéneas formas institucionales de la educación secundaria en la Argentina igualan desigualmente. Igualan en la extensión de una credencial formal que habilita, aún cuando sean desiguales las confianzas que generan y las inserciones que permiten.

Los relatos expresan las voces particulares de estudiantes que habiendo tenido trayectorias educativas diferentes construyen similares expectativas respecto de una participación social mejorada, a partir de su enriquecimiento personal y del reposicionamiento que esto trae aparejado al interior de las familias, en los grupos de pares y en el mercado de trabajo.

“Lo cultural, ese es el mayor aporte que me dio esta escuela. Cuando termine, me gustaría anotarme en una carrera de ciencias políticas, en un profesorado porque, quiero seguir estudiando...yo creo que todos somos capaces, todos tenemos la posibilidad de estudiar y tenemos que aprovechar que en este país estudiar es un privilegio, en este país, no te cobran como en otro país ...además tener el título (me va a servir) para un trabajo serio, si no vas con la constancia del analítico no entras... Si vos querés algo bien, algo que vos digas acá me quedo, acá me quiero quedar, en esos lugares tienen otra estructura de trabajo y otras estructuras administrativas, es diferente (estudiante varón 24 años CENS y actualmente trabaja-Trayectoria escolar: repitió octavo grado, se cambió de escuela, repitió 2do año, dejó de ir a la escuela durante un período y retomó la secundaria en el CENS). “Acá aprendí un montón y yo creo que me va a servir mucho para la universidad, porque yo quiero seguir estudiando. Estar preparándonos, que nos ayudan a nosotros, y nos dan la posibilidad de seguir estudiando, nos inculcan eso” (Estudiante mujer, 17 años, Escuela Pública Común- No trabaja. Trayectoria escolar: es continua, realizó la escuela primaria sin repetir ningún grado y siempre en la misma escuela; al igual que en la trayectoria secundaria en curso, en la que tampoco repitió ningún año). “Yo dejé porque quede embarazada y no quería seguir, y por eso cuando deje, dije que cuando mi nene tenga un año, iba a volver a estudiar... ahora me interesa más, por mi nene, si te pregunta algo del colegio, vos no le podés decir nada ...además el título me va a permitir saber cosas, de saber algo, tener el analítico para conseguir un mejor laburo... yo tengo pensado seguir estudiando. A mí me gustaría estudiar medicina. Cuando termine de estudiar, yo creo que lo voy a lograr aunque todos me dicen que es complicado, pero voy a intentar” (Estudiante mujer, 24 años FINES- la trayectoria escolar previa expresa discontinuidad).

Cómo se ha señalado, estas expectativas respecto de las trayectorias educativas de los jóvenes, tienen su anclaje en lo que hemos definidos como “sistema de confianzas”, es decir un conjunto de discursos, prácticas, actitudes, normativas y dispositivos institucionales, que se encaminan hacia la concreción del derecho a la educación.

Bajo estos supuestos, la mirada que los estudiantes van construyendo de sus propias aptitudes y capacidades se relaciona con un discurso de época que los interpela en tal sentido. La conveniencia de capacitarse - frente a un mercado de trabajo con una creciente capacidad de exigencia de credenciales dados los límites de la expansión de la demanda de fuerza de trabajo —se trasmite culturalmente, modificando las expectativas colectivas y proponiendo a los sujetos un modo específico de integración social, a través de la proyección educativa y laboral. En una etapa fundacional de la Nación Argentina, el deber social convocaba a transitar la escuela primaria para integrarse a los modos y las reglas de la cultura dominante. Luego, desde hace treinta años aproximadamente, se extiende la idea de proponerse una trayectoria completa, que finalizaría con el título secundario. Actualmente, cobra cada vez mayor centralidad la sugerencia de especializarse en algún estudio superior, de generar mayores competencias frente al mercado de trabajo. Las motivaciones respecto de esto último, atraviesan los discursos políticos, mediáticos, familiares y al sentido común, con su enorme poder de incidencia sobre los pensamientos particulares.

En este contexto, el sistema educativo también se modifica. La creación de nuevas instituciones de educación superior y la implementación de diferentes políticas de apoyo a la terminalidad secundaria, van generando nuevas plataformas desde las cuales proponerse la integración social. Una multiplicidad de actores comparten responsabilidades en la misma dirección, aún cuando no necesariamente accionen de manera coordinada e incluso cuando en ocasiones esperen unos de otros cosas diferentes a las que suceden. La escuela primaria espera que sus egresados transiten a la escuela secundaria sin mayores inconvenientes. La escuela secundaria espera que los estudiantes continúen sus estudios en el nivel superior o se inserten en el mercado de trabajo. La universidad confía en que los ingresantes podrán sostener la trayectoria que inician. Los estudiantes, por su parte, también confían que podrán hacerlo, y junto a ellos, las familias se entusiasman con el ingreso al nivel superior, que en muchos casos es inaugural. Los docentes entienden que el aprendizaje será posible y en el plano de las políticas públicas, diferentes medidas de apoyo, como ser el sistema de becas, dan cuenta de la confianza depositada en tal proceso. Todo este sistema de confianzas va construyendo nuevas expectativas colectivas, que modifican el ethos cultural y traccionan las condiciones de posibilidad.

“La posibilidad de seguir estudiando es cuestión de esfuerzo siempre, en realidad. No te podría decir 'no este no podría estudiar porque le va mal', le va mal porque le cuesta pero siempre hay un acompañamiento. Por más que vos vayas a la facultad, p o r más que te cueste o no siempre vas a tener un acompañamiento” (Estudiante mujer 21 años, CENS). “Yo, por ejemplo, que quiero seguir estudiando, sé que me voy a tener que esforzar mucho más el año que viene pero bueno, no me quita nada eso tampoco\_\_ hoy siento que hay un cambio porque yo cuando estaba en la otra escuela ni pensaba en lo que quería estudiar, y como que m e abrió mucho la mente esta escuela” (Estudiante varón, 22 años, FINES). “Yo estoy segura que sí voy a seguir estudiando, pero no sé bien qué todavía. Cualquiera puede estudiar...si quiere sí, no es que hay reglas que porque tiene diferente corte o pelo...sino que se puede” (Estudiante mujer de 17 años, Escuela Secundaria Pública Común). “Me gusta la universidad, me gusta que hay muchas carreras, me gusta todo lo que sea, o sea, hay 3 turnos, que te facilidad... te dan más posibilidades porque hay muchos que van que trabajan, que tienen hijos. Hay gente grande que estudia, eso también está bueno. Que vos ves que los grandes y decís GUAUUU (Estudiante Mujer 23 años Bachillerato Popular).

Recuperando el enfoque de análisis propuesto entendemos que de frustrarse estas expectativas de transitar una trayectoria de educación superior o de ingresar al mercado de trabajo sin ciertas garantías, estaríamos frente a un problema social. Es decir, si la experiencia concreta desvanece las confianzas construidas, los sujetos experimentarían una distancia entre la situación deseable y las condiciones objetivas y tendrían la capacidad potencial de transformar la vivencia individual en una demanda colectiva. En este punto, cabe recordar la corresponsabilidad de actores que desde distintos discursos, promueven la generación de confianzas y expectativas respecto de la capacidad de todos los jóvenes, tengan la trayectoria escolar que tengan, de participar de instancias de educación superior.

Conclusiones: como punto de partida, cabe señalar que la expansión de la matrícula de la educación secundaria en forma sostenida en las últimas décadas, unidas a una profundización de esta tendencia a posteriori de la crisis del 2001, produce la llegada de un nuevo tipo de población a la educación superior. Las formas de terminalidad reseñadas en el estudio dan cuenta además del impacto que ha tenido los cambios de legislación en cuanto a la obligatoriedad de la educación secundaria, pero además, cierto “aumento de las expectativas educacionales” generadas a través de ciertos cambios en lo que podríamos denominar el “mandato cultural de la sociedad (ethos)”, se transforman en un “mandato social” de culminación de este nivel. Esta ampliación impacta entonces en la llegada de “nuevos ciudadanos” a la educación superior, con un grado de heterogeneidad importante, con respecto a la población universitaria hasta entonces tradicional, básicamente asociada a los sectores medios altos y altos de la sociedad. Esta llegada debilita la demarcación de fronteras sociales, según el concepto de Bourdieu (2012).

Siguiendo esta línea, la heterogeneidad, que señalan algunos autores (Tedesco, 2014) y que fue constatada a partir de los testimonios relevados, se basa en dos aspectos fundamentales: el origen social y la brecha entre el año de culminación de la educación secundaria y el ingreso a la universidad, sumado a la posibilidad de terminalidad de jóvenes y adultos impulsada por una política activa por parte de las autoridades educativas. Podríamos agregar que estas dos heterogeneidades son evidenciadas a través de trayectorias diversas por parte de aquellos que proyectan su vida en los estudios superiores.

La diversidad también se expresa, y es la evidencia clara de esta investigación, en la culminación de estudios secundarios en formatos institucionales diversos (¿distintos y desiguales?), que promueven hábitos distintos, pero también, confianzas distintas. Estas nuevas formas de la escuela secundaria promueven un tipo de experiencia basada en la participación (muchas veces ligadas a algún tipo de militancia) que lleva a la construcción de normas consensuadas. La pregunta es cuál es la consecuencia al incorporarse a una institución como la universitaria con una fuerte estructuración en cuanto a los habitus y las normas preestablecidas. Las nuevas modalidades del secundario se hacen cargo de esta situación, de manera que el alumno pueda estructurar su tiempo donde las cinco horas obligatorias los cinco días semanales es relativa. En tal sentido, habría que pensar como repercute esta característica en una Universidad concebida por carreras estructuradas por años y materias. En nuestra tarea docente en la Universidad Nacional de Moreno, tuvimos que enfrentar esta idea del fracaso, en los alumnos, ligada a la exigencia de hacer “todas las materias del plan” en los tiempos establecidos donde el supuesto “atraso”, es concebido como un fracaso.

Por otra parte, cabe advertir que los problemas sociales que dan cuenta los testimonios de los sectores populares en su tránsito por la educación media, también empiezan a llegar a la Universidad. En los testimonios recogidos, han sido frecuentes los relatos de los alumnos y los profesores, de casos de violencia familiar y/o de género, dificultades de hábitat o infraestructura, de servicios básicos como el transporte, impactan de alguna manera en la población estudiantil y generan una serie de estrategias nuevas u originales, en el ámbito universitario (llama la atención por ejemplo, en el campus de la UNM, la cantidad de tiempo que pasan los estudiantes allí en relación a otros ámbitos universitarios o en la participación de talleres ligados a estos temas antes enunciados). En este sentido, la Universidad se transforma

en un elemento central en la reconstitución y fortalecimiento del lazo social de esta nueva población estudiantil.

Otra característica, relacionada con lo anterior, refiere al ámbito local en el que se desenvuelven los estudiantes. Casi toda la actividad, familiar, laboral y de estudios se desarrolla en ámbitos cercanos a la residencia de los jóvenes. La vieja idea de los barrios dormitorios donde el trabajo y el estudio se desarrollaban fuera del ámbito local parece haber perdido vigencia. Hoy las relaciones de dependencia con el ámbito local parecen muchos más fuertes que en el pasado, ligados a fuertes procesos de desafiliación laboral o precarización de las mismas. Este proceso se evidencia en las preguntas ligadas a la relación de los alumnos con la cercanía de la universidad, como relación de causalidad con la posibilidad de proseguir estudios superiores. La Universidad de Moreno, en este sentido, viene a fortalecer ese proceso de localización referencial.

Asimismo, cabe señalar que la generación de expectativas y sobre todo de confianzas generadas en la posibilidad del acceso a la educación superior, parece indicar un cambio epocal de la significación de la educación superior. Argentina, estuvo signada por los mandatos intergeneracionales de las clases medias, sintetizadas en el imperativo de “mi hijo el doctor”. Tradicionalmente las clases medias argentinas desde su conformación en la temprana inmigración de principios del siglo xx han identificado a la educación superior como la forma de movilidad social ascendente intergeneracional. El cambio podrían analizarse a través de los testimonios que dan cuenta de una generación de confianzas ligadas a un proceso de superación individual sintetizadas en la posibilidad de “salir del barrio”, más bien de carácter intrageneracional. Es cierto que las entrevistas plantean fuertemente una expectativa de mejorar las condiciones laborales de los estudiantes. Como se referenciaba anteriormente esta visión está construida a partir de cierta némesis que significó en Argentina el paso del primer peronismo, en la construcción de una sociedad de pleno empleo industrial. Pero también aparece la generación de confianzas ligadas al “yo puedo” seguir estudiando. La mayoría de los estudiantes consideran, sin diferenciación de trayectorias previas, que la culminación de la educación secundaria le brinda las herramientas necesarias para el desempeño exitoso en la vida universitaria. Esto aparece como un distintivo fuerte de estos nuevos sujetos de derecho, que arriban a la Universidad.

Por último, retomando la motivación inicial que impulsó la presente investigación, consideramos que todo este análisis sería en vano si no nos lleva a repensar (¿y transformar?) la institución universitaria en varios planos, el pedagógico, el institucional, el burocrático/organizacional y el de la conducción. No es fácil la tarea de combinar los mandatos tradicionales de la Universidad como la generación y trasmisión del conocimiento, con aquellos que reclaman, por una fuerte expectativa social, la democratización de la educación superior (no estamos hablando sólo del acceso). También es cierto que no podemos seguir responsabilizando a los estudiantes de la falta de hábitos o capital cultural, necesarios para transitar con éxito la vida universitaria. La investigación educativa, pero también la comunidad universitaria en su conjunto debe hacerse cargo de esta nueva realidad, que la cuestiona.



## Bibliografía:

- BOURDIEU, PIERRE. (2012) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CARBALLEDA, A. (2013) "La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica". Editorial Espacio, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) "Las metamorfosis de la cuestión social". Buenos Aires: Paidós
- DUBET, F y MARTUCCELLI, D. (1998). "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Ed. Losada, Buenos Aires.
- FILMUS, D. y otros (2001) ."Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización". Ed. Santillana, Buenos Aires.
- GRASSI, E., (2003) "Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (1)". Espacio, Buenos Aires.
- LUMERMAN, J.P.(1998) *La Crisis Social Argentina*. Lumen, Buenos Aires.
- MALLIMACI, E y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V (2006), "Historia de Vida y Métodos biográficos", en VASILACHIS DE GIALDINO, I- (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona.
- SAUTU, R. (1999) "El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores". Editorial Belgrano, Buenos Aires.
- SAUTU, R. (2003) "Todo es teoría. Objetivos y Métodos de Investigación". Ed. Lumiere, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. et.al. (2014) "Pedagogía y democratización de la universidad". AL QUE, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E (2007) "La escuela y la cuestión social". *Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E (2012) "La Escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de Política Educativa". IIPPE-UNESCO, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2007) "Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina". FLACSO, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G (2011) "Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media". Flacso Argentina-HomoSapiens ediciones, Buenos Aires.
- VASILACHIS DE GIALDINO (coord.) (2006) "Estrategias de investigación cualitativa". Editorial Gedisa, Barcelona.