Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü **http://kimelu.mdp.edu.ar/**

Licenciatura en Trabajo Social Tesis de Trabajo Social

2025

Representaciones sociales y acceso a la educación superior : un análisis situado en la escuela de educación secundaria nº51 del barrio "Belgrano" del partido de General Pueyrredón

Beron, Lara

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1044

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL

TESIS DE GRADO

Título:

Representaciones sociales y acceso a la educación superior. Un análisis situado en la Escuela de Educación Secundaria N°51 del barrio "Belgrano" del partido de General Pueyrredón.

Autora: Beron Lara

Directora: Lic. Ornella Pollini

Co-directora: Lic. Romina Rampoldi

Asesores: Mg. Maria Luz Dahul, Dr. Andrés Ignacio Santos Sharpe

AGRADECIMIENTOS

A mis amigxs: Sin su amor, paciencia, refugio, empuje, red y confianza esto no hubiera sido posible. Gracias por iluminarme el camino cotidianamente.

A mis hermanxs: porque a pesar de que cada unx siguió su rumbo, siempre serán mi orgullo. Solo nosotrxs sabemos lo que hemos vivido.

A Walter: por su compañía leal toda la vida y por jamás dejarme sola.

A Eva: porque gracias a su profesionalismo y calidez como persona me supo acompañar en momentos significativos de mi vida.

A mis tíos Coqui y Ceci: gracias por sus palabras y sus abrazos, fueron una pieza clave de contención en este proceso.

A mis compañerxs y docentes, con ellxs aprendí que el camino siempre es mejor en colectivo.

A la Educación Pública porque me vio crecer, luchar, llorar, reir, soñar y fue mi espacio más seguro. Me enseñó a creer en mí, a reivindicarme y reinventarme. Me enseñó a alzar la voz, a cuestionar y a confiar. Me enseñó a romper barreras y creencias y a demostrar que la Universidad Pública si transforma vidas.

Especialmente le agradezco a la Lara de 10, 15, 18 y 21 años porque a pesar de todo lo que vivió jamás se rindió. Ese espíritu soñador, disciplinado y justiciero la trajo hasta acá. Le agradezco haber atravesado cada situación con la convicción de que no sabía cómo lo iba a lograr, pero estaba segura de que llegaría. A todas esas Lara: gracias. Esto es para vos.

Y por último le agradezco al Trabajo Social por enseñarme que lo personal es político, formarme profesional y personalmente. Por hacerme latir el corazón sabiendo que estoy del lado correcto de la vida.

Que los derechos conquistados no se nos olvide defenderlos. El derecho a la Educación Superior me cumplió mi sueño.

Con amor: Lara

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 3
1. Del barrio a la academia..... 3
2. El proceso de construcción del problema de investigación.....6
3. Sobre los apartados..... 10
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....16
1. Representaciones sociales, vida cotidiana y culturas..... 16
2. Contextualización del campo educativo..... 24
a. Educación: perspectivas y marcos normativos.....24
b. Situacionalidad de la Escuela de Educación Secundaria N°51: la institución en territorio..... 34
c. El campo educativo: territorio de disputa, poder y constructor de sentido..38
3. Interpelando la noción de “Ser Joven”..... 43
4. Educación secundaria y superior: trayectorias, accesos y desigualdades..... 49
a. Jóvenes y nivel secundario.....49
b. Ingreso a la Educación Superior.....53
SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO..... 61
a) Análisis documental: Políticas Públicas Educativas y fortalecimiento de trayectorias entre nivel secundario y superior.....62
b) Análisis de las observaciones participantes: intervenciones del EOE en la accesibilidad a la Educación Superior.....69
c) Análisis de las entrevistas en profundidad: representaciones sociales de lxs profesionales..... 74
d) Representaciones sociales de lxs jóvenes sobre la Educación Superior: análisis de los círculos de cultura.....91
REFLEXIONES FINALES..... 105
BIBLIOGRAFÍA..... 113
ANEXO..... 119

INTRODUCCIÓN

1. *Del barrio a la academia*[1]

Me parece interesante iniciar el escrito desarrollando de dónde parte el interés por el tema propuesto y mi historia particular que me ha traído hasta aquí. Para ello, considero que la autoetnografía como perspectiva epistemológica es la más pertinente para dar cuenta de los procesos históricos autobiográficos que me indujeron al tema en cuestión, comprendiendo a la presente construcción de investigación a partir de "(...) conectar lo personal con lo cultural" (Ellis y Bochner 2003, p.209 en Blanco 2012, p.56). A su vez parto de la premisa de que *lo personal es político*[2]*,* permitiendo contextualizar que lo singular está atravesado por lo político y poniendo en relieve las conexiones entre las experiencias personales y las grandes estructuras sociales y políticas.

Para contextualizar, nací y me crié desde el año 2000 en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, específicamente en el barrio General Belgrano[3] donde hice mi educación inicial, primaria y hasta tercer año en la Escuela Educación Secundaria N°51. Luego a los trece años de edad, con mi familia nos mudamos al barrio Parque Palermo y finalicé mis estudios en la secundaria del barrio "Las Heras"[4]. El barrio belgrano ha sido una parte crucial de mi crecimiento como persona, allí viví más de trece años, me eduqué, jugué en las calles de tierra, me hice amigxs, y toda una vida que me formó las bases económicas, culturales, sociales, emocionales y psíquicas. Atravesé por muchas situaciones de necesidades, desigualdades, carencias y violencias. Pero no solo mi familia y yo, sino también mis vecinxs y amigxs[5].

---

[1] Cabe aclarar que mi historia personal no es generalizable o aplicable a todas las realidades de lxs jóvenes de los barrios, solo un hilo en el entramado de la historia.

[2] Recupero la frase popular de los feminismos que reivindica la politicidad que existe en cada acto y acción desarrollada en el ámbito de lo privado.

[3] Barrio donde se encuentra la escuela de educación secundaria N°51, que menciono como muestra para la presente investigación.

[4] El barrio Parque Palermo y Las Heras son barrios periféricos de la ciudad y también cercanos al General Belgrano.

[5] En consonancia con la perspectiva epistemológica y el posicionamiento ético-político que fundamentan el presente plan de trabajo y teniendo en cuenta la OCS 1245/19, que refiere a la implementación y utilización del "Lenguaje Igualitario en la Universidad Nacional de Mar Del Plata" utilizaré el lenguaje inclusivo, no binario, no excluyente y no discriminatorio por razones de género.

Crecer y vivir en el barrio donde las desigualdades sociales y las necesidades se hacen carne y construyen realidades configura un modo de ser y estar en el mundo, de ver el futuro y las posibles posibilidades de elección. Las familias, lxs niñxs y lxs jóvenes que habitamos estos territorios nos encontramos todos los días enfrentando el hambre, la violencia, la inseguridad, el consumo problemático y múltiples vulneraciones de derechos en el acceso a la educación, a la salud, al trabajo formal, entre otras cuestiones. Sobre estas estructuras sociales y desigualdades históricas generacionales, es que lxs jóvenes vamos construyendo nuestra visión de futuro y proyectos de vida, que no están muy alejados a las posibilidades reales, materiales, culturales y simbólicas en las que vivimos. Ahí, en esos entramados de la vida cotidiana es que diseñamos nuestro porvenir, las metas, los sueños, el futuro, lo posible.

Desde estas reflexiones me comencé a preguntar ¿qué otros caminos posibles hay?, ¿qué oportunidades se nos brinda?, ante estas dudas se acarrearon consecuentemente una diversidad de preguntas. Por eso comencé a consultarles a lxs docentes de las asignaturas, a lxs preceptores y directivos la posibilidad de conocer sobre la universidad y las carreras que se brindan. Pasaron los años y en ambos barrios habitados me pasó algo muy similar: en ninguna de las instituciones había acceso a la información sobre la posibilidad de continuar nuestros estudios superiores. Por lo tanto, si la familia no contaba con esa información -porque nunca tuvo ese acercamiento ni la posibilidad de estudiar- y las instituciones tampoco la brindaban, ya sea como proyecto de vida o de forma transversal en el aula, lxs jóvenes que nacimos y crecimos en barrios populares nos encontrábamos con serias dificultades para imaginar y configurar otros modos de vida, caminos o sueños posibles. Esta falta de información, si bien no es la única barrera, constituye un factor clave entre otros igualmente relevantes, como las trayectorias escolares previas, los capitales culturales disponibles y las condiciones estructurales que atraviesan nuestras decisiones.

Para ese momento, en que finalizaba mi sexto año de secundaria en el año 2017, no contaba con internet en casa -algo muy común en los barrios alejados del centro de la ciudad- lo que dificultó aún más la posibilidad de acceder a la información por páginas web o procesos de inscripción. A su vez, se le sumaba que ni yo ni mis familiares o amigxs nos pudimos acercar a la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), por ende no conocíamos dónde quedaba o cómo era la

inscripción y el inicio.

Con este proceso de experiencia, al pasar los años y habitar la universidad pública, a partir de la toma de contacto con otras teorías y conocimientos, pude comprender que operaban ciertas representaciones sobre lo que determinadas personas pueden o no pueden hacer en sus vidas. Este reconocimiento fue clave para enlazar con el problema de investigación. El "dar por sentado" desde las familias y las instituciones que por ser jóvenes nacidxs y criadxs en los barrios[6] no tenemos la posibilidad de conocer qué alternativas existen y qué derechos tenemos para la construcción más libre de un proyecto de vida. Ese no acceder a tal información muchas veces lleva implícito lo que se escucha en el habla cotidiana de que "lxs pobres no llegan a la universidad", o "ellos no quieren estudiar", "salen de acá y van directamente a trabajar", entre otros dichos. Cabe mencionar que estas representaciones sociales no son meramente de lxs profesionales que trabajan en las instituciones públicas del barrio, sino también de las mismas familias, vecinxs y nosotrxs como jóvenes.

2. El proceso de construcción del problema de investigación

Al transcurrir la formación de Trabajo Social desde 2018, siempre me llamó la atención el campo educativo, particularmente considero que es por la propia experiencia de vida, donde la escuela y la universidad han funcionado como espacios de alojamiento, apoyo, contención, lucha y justicia. Comenzar a habitar la universidad siendo una chica proveniente de un barrio popular de la ciudad ha sido para mí, más que un logro personal, un logro colectivo, un avance en materia de derechos y de justicia social. Pensar que quien está escribiendo la presente investigación es hija de una trabajadora de casas particulares, y una de las primeras de la familia en ingresar, permanecer y egresar de la universidad pública, es llevar lo macro a lo micro y ver cómo las políticas públicas y sociales se hacen cuerpo, carne y construyen caminos distintos posibles. Lo que quiero evidenciar aquí, es que mi caso, lejos de ser la norma, es la excepción a la regla. Mi camino no deseo que sea

[6] Estos "barrios" a los que me refiero, son barrios geográficamente, socialmente y políticamente denominados "periféricos", se encuentran alejados de la centralidad de la ciudad, y componen múltiples problemáticas socio urbanas.

tomado como mero ejemplo o meritocracia donde “si te esfuerzas puedes lograrlo”, no es intención caer en una visión reduccionista del tema, ni proponer que la experiencia individual pueda usarse como vara de una experiencia que es colectiva. Por el contrario, contar esta trayectoria personal permite llevar a lo concreto lo que muchas veces queda en lo abstracto, pudiendo materializar, visualizar y observar cómo las políticas de Estado transforman vidas, o al menos, configuran otros caminos posibles para lxs que pensamos que estamos “condenados” a seguir allí donde nacimos. Decir que *lo personal es político,* es profundizar en la importancia de las políticas públicas y sociales que apuntan a ampliar y brindar más y mejores oportunidades a quienes más lo necesitan, solo así sucedería que lxs jóvenes de barrios populares continúen sus estudios superiores, sería la regla y no la excepción.

Durante el año 2023, desde mayo a noviembre, realicé las Prácticas de Formación Profesional Supervisadas (PFPS) enmarcadas en el quinto año del plan de estudios de la asignatura “Supervisión de las Intervenciones Sociales”, en la escuela de educación secundaria N°51. Allí desarrollé múltiples actividades, talleres, observaciones, intervenciones, entrevistas y proyectos. Aprendí específicamente el rol del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar (EOE), la dinámica institucional, el abordaje de situaciones problemáticas complejas, la articulación con otras instituciones territoriales, entre otras cuestiones. En esta línea, la asignatura supervisión de las intervenciones sociales de la cual dependen las PFPS, tiene como estrategia pedagógica, que de manera progresiva, lxs estudiantes se vayan insertando en el campo, conociendo, observando, trabajando en conjunto e interviniendo, pudiendo así, tener los conocimientos y las herramientas necesarias para que al finalizar de la cursada presentemos un Proyecto de Intervención Territorial Planificado (PITP). Este proyecto está destinado a identificar, contextualizar y definir una problemática significativa dentro del centro de práctica en el que cada unx se inserta, y construir así, escenarios posibles y objetivos de intervención que busquen dar respuesta a la misma. De esa manera, confeccioné en noviembre del 2023 mi proyecto PITP denominado: “La salud mental de lxs jóvenes: responsabilidad de todxs”, que tuvo como objetivo consolidar redes interinstitucionales e intersectoriales que aborden y den respuesta en corresponsabilidad a la problemática de la salud mental en lxs jóvenes. Siendo que la transversalidad del derecho a la salud mental, independientemente del campo en

que se inscriba, debe ser abordada, gestionada, acompañada y recibida por cualquier adulto que abogue por las instituciones estatales. Además, a lo largo del año, fui realizando una vinculación de las PFPS con la construcción del problema de investigación que dio nacimiento al plan de beca de estudiante avanzada UNMDP 2024-2025[7] y a la producción de la presente tesis de grado.

A partir del cambio del plan de estudios, desde 2019 contamos en la carrera de Trabajo Social de la UNMDP con nuevas asignaturas, entre ellas el seminario de "Taller de Tesis", que tiene como objetivo -entre otras cosas- que lxs estudiantes construyan los conocimientos básicos y necesarios para la elaboración de su plan de tesis y, por consiguiente, su tesis final permitiéndoles graduarse. Es así que, este proceso de reforma del plan de estudios, a mi parecer ha sido fructífero. Prueba de esto es que la asignatura Supervisión de las intervenciones sociales dialoga con los procesos pedagógicos del Taller de tesis, facilitando que lxs estudiantes elaboren una praxis entre la intervención y la investigación. Es decir, lxs estudiantes suelen ir elaborando su proceso de PFPS al mismo tiempo que cursan el Taller de Tesis, ello favorece el trabajo de construcción de saberes y vinculación de ambas asignaturas, ejercitando la integralidad del conocimiento. No es menor mencionar y destacar la forma en que está pensada la última parte de la formación, encontrándonos en un último año con las prácticas en territorio junto con el seminario de tesis, ya que acompaña al estudiante a construir un saber situado, elaborar un problema que surge de la observación de la práctica concreta, y por ende una investigación "de abajo hacia arriba". Propiciando a generar procesos reflexivos, críticos y situados histórica, jurídica, política y culturalmente. Es pertinente destacar la importancia de las estrategias colectivas de acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a la articulación entre las Prácticas de Formación Profesional Supervisadas (PFPS) y el Taller de Tesis, que permiten poner en diálogo la intervención y la investigación como parte de un mismo proceso, siendo de total relevancia para la formación de profesionales críticxs y

[7] La presente investigación ha sido financiada mediante la Beca de Investigación para Estudiantes Avanzadxs otorgada por la Universidad Nacional de Mar del Plata, correspondiente al período 2024-2025 (OCS-2023-772-SCSyCS-REC#UNMDP). El estudio se desarrolla en el marco del Grupo de Investigación en Problemáticas Socioculturales de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, bajo la dirección de la Mg. María Luz Dahul y la codirección del Dr. Andrés Santos Sharpe. El título de la propuesta del plan de trabajo se denomina "Representaciones sociales y acceso a la educación superior. Un análisis situado en la escuela de educación secundaria N°51 del barrio "Belgrano" del partido de General Pueyrredón".

comprometidxs con nuestra disciplina. Estos diálogos de saberes y estrategias pedagógicas permiten abrir caminos posibles y garantizar que lxs estudiantes puedan articular y construir puentes entre: academia-territorio, intervención-investigación y teoría-práctica.

En ese proceso construí mi tema de investigación denominado “Representaciones sociales y acceso a la educación superior. Un análisis situado en la Escuela de Educación Secundaria N°51 del barrio Belgrano del partido de General Pueyrredón”, que surge a partir de un interés personal y académico, por un lado porque fui estudiante de dicha escuela y vecina del barrio y, por el otro, porque desarrollé las PFPS allí. Esta última decisión se funda en la importancia de seguir formándome en el campo educativo más específicamente, en la articulación del nivel secundario con el superior, en el marco de la disciplina del trabajo social. A su vez, me permitió re-vincularme con el territorio y lxs actores sociales del mismo, abriendo camino a nuevos procesos de diálogos y construcción colectiva, a las problematizaciones de la presente investigación en relación a conocer las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que acuden allí.

Es así que se busca mediante la presente investigación dar cuenta de estas prácticas, sentires y modos de vida de lxs jóvenes, con el fin de visibilizar y poner en tensión representaciones que están naturalizadas en los territorios. En buena medida, aquellas prácticas que se reproducen constantemente en los territorios populares exceden en mucho a la cuestión económica, para tratarse de determinadas formas de legitimar ciertas creencias, valores y representaciones que se vuelven incuestionables. De alguna manera, esto termina generando cierta naturalización sistemática de vulneración de derechos (que implica no poder conocer ni decidir estudiar en la educación superior) por no decir su correlativa legitimación (derecho a la información, a la construcción de un proyecto de vida distinto, etc).

Por ende, este escrito tiene diferentes ramas que forman un árbol común, desde la experiencia propia de vida, el trayecto académico, las prácticas de formación y la observación de una realidad que se construye como problema de investigación, con la finalidad de contribuir a su transformación. Por todo esto, cabe preguntarse ¿Cuáles son las relaciones existentes entre las representaciones

sociales que circulan en lxs actores sociales de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes?.

3. Sobre los apartados

En la presente investigación, me propongo conocer las relaciones existentes entre las representaciones sociales en torno a la educación superior que circulan entre algunxs lxs actorxs de la Escuela de Educación Secundaria N°51 (E.E.S N°51) y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que acuden allí. Resulta interesante analizar las construcciones elaboradas por lxs estudiantes y las representaciones de lxs directivxs, docentes, preceptorxs y profesionales del Equipo de Orientación Escolar en vinculación al acceso a la educación superior de lxs jóvenes. A su vez, identificar los programas[8] y proyectos que circulan en la institución sobre el acceso, y reconocer las prácticas y acciones cotidianas de lxs profesionales en torno al tema. Se espera dar cuenta de que estos entramados de representaciones nacen, se instalan y se reproducen a partir del diálogo, las prácticas, el quehacer cotidiano y los proyectos que se efectivizan en las instituciones, interpelando así en la trayectoria educativa de vida de lxs jóvenes que concurren a la escuela N°51.

En este marco, mi hipótesis de trabajo establece que “las representaciones sociales construidas históricamente por diferentes actores, alrededor de lxs jóvenes de barrios populares sobre el acceso a la educación superior, supone en gran parte que lxs estudiantes de la escuela secundaria N°51 del barrio Belgrano estimen dificultoso e inaccesible su acceso y por ende la continuidad educativa en el sistema de educación superior no forme parte de sus proyectos de vida”. En virtud de todo lo antes dicho, resulta preocupante y problemático el carácter relegado que presenta el real acceso a la educación superior por parte de jóvenes de sectores populares, por ello esta investigación se pregunta con la finalidad de comprender: ¿Cuáles son las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores sociales de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior en jóvenes? ¿Qué representaciones sociales tienen lxs jovenxs de 6to año de la

[8] Con “programas” hago hincapié a aquellos vinculados al fortalecimiento de las trayectorias educativas, relación entre nivel secundario y superior y/o que garanticen el acceso, permanencia y egreso de lxs jóvenes a terciarios o universidades.

Escuela Secundaria N° 51 sobre la educación superior? ¿Qué programas y proyectos circulan en la institución sobre la educación superior? y ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen lxs profesionales de la institución sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que allí concurren y que prácticas y acciones cotidianas tiene en torno al tema?.

En este sentido, nuestro país cuenta con un vasto recorrido en materia de derechos humanos en general y del derecho a la educación en particular. Se han atravesado múltiples escenarios de cambios, transformaciones y luchas para que hoy podamos comprender y transitar el acceso a la educación como un bien público y como un derecho personal y social de toda persona que debe ser garantizado y protegido por el Estado. En las últimas décadas, se produjo un cambio de paradigma en materia educativa plasmada en la actual Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y las diversas normas, legislaciones, manuales y protocolos que han surgido a partir de ella. Esta ley establece y regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, configurando los principios, fines y objetivos de la política educativa nacional. A su vez, contamos con la Ley de Educación Superior N°24.521 (1995) que establece que se deben “constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina” (art. e) garantizando así la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia y el egreso de todas las personas.

Ahora bien, así como nuestro país en materia legislativa promueve, garantiza y protege este derecho público y fundamental del acceso a la educación, esta investigación se impulsa a partir de la pregunta de: ¿qué sucede efectivamente en los territorios concretos con la materialización de dichas legislaciones?

En el marco teórico, despliego las categorías teóricas y los conceptos transversales que orientan la investigación, con el objetivo de explicitar el recorrido y la construcción epistemológica que encuadra y sitúa esta producción. En relación con las representaciones sociales que circulan entre lxs actores de la Escuela de Educación Secundaria N° 51 (E.E.S. N° 51) y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que allí asisten, considero pertinente recuperar la categoría teórica de *representaciones sociales*, desarrollada por Moscovici (1979) y retomada por

Jodelet (1986). Esta noción permite enmarcar y comprender el posicionamiento y la perspectiva desde los cuales abordo dicha categoría a lo largo del trabajo.

A su vez, estas construcciones y formas de pensar(se) o estar en el mundo no constituyen elementos aislados, sino que forman parte de una dinámica económica, cultural y social que impulsa la configuración de un *habitus* propio. En este sentido, recupero los aportes de Bourdieu (2008) en torno al *habitus*, el poder, los capitales y la cultura, entendidos como dimensiones que producen identidad, formas de ser y de pertenecer en el mundo, y que se reproducen y construyen cotidianamente a través de las prácticas de lxs sujetxs.

En relación con el posicionamiento epistemológico, contextual e histórico en el que se sitúa esta investigación, recupero a autorxs de la teoría decolonial como Mignolo (2014), Quijano (2014) y Maldonado-Torres (2007), quienes introducen la noción de *colonialidad del ser*, *del saber* y *del poder*. Este paradigma permite observar y analizar cómo el colonialismo continúa presente en formas más sutiles, incluso luego de la independencia política, incidiendo en la manera en que lxs sujetxs se conciben a sí mismxs, en los conocimientos que se consideran válidos y en las estructuras de poder que siguen operando en la sociedad.

Asimismo, para abordar la relación capital-trabajo como una de las matrices históricas de opresión y ejercicio de poder, retomo los aportes de Margarita Rosas Pagaza (2001), quien desarrolla el concepto de "campo problemático" en vínculo con la cuestión social. En su análisis, recupera las contribuciones de Pierre Bourdieu en su obra *Campo del poder y campo intelectual* (1971), donde el autor se pregunta cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder.

Por otro lado, con el propósito de contextualizar el campo educativo, realizo un breve recorrido genealógico por las leyes educativas en Argentina, desde la conformación del Estado-Nación hasta la actualidad. Este recorrido tiene como objetivo situar las distintas perspectivas históricas sobre la educación y los marcos normativos que la regularon, delimitaron y legitimaron a lo largo del tiempo. En este sentido, autores como Tedesco y Zacarías (2011), Saforcada (2012) y Feldfeber y Gluz (2012) analizan cómo se fueron configurando las instituciones educativas en el marco del surgimiento de los Estados-Nación, teniendo en cuenta el contexto político, social, cultural y económico de cada época, con el fin de comprender los orígenes del campo educativo en nuestro país.

Otra de las teorías más significativas e importantes que fundamentan, transversalizan la investigación e inspiran el problema de investigación, son las obras de Paulo Freire (1971), como *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la liberación*. En ellas, Freire plantea una crítica a la educación tradicional "bancaria" y propone una educación dialógica y problematizadora, en la que el educando no es un sujetx pasivx, sino un sujetx consciente, reflexivo y transformador de su propia realidad.

Respecto al estado de la cuestión, recojo diversos aportes de los últimos años en el marco de la academia que dan cuenta de las discusiones contemporáneas sobre el tema que aborda esta investigación. Entre ellxs se encuentra Calvo (2023), quien desarrolla en su investigación una vinculación entre las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias y la implicancia de estas en la construcción de su subjetividad e identidad, destacando, además, la importancia de los Equipos Orientadores Escolares (EOE) y, específicamente, del Trabajo Social.

Otrxs autorxs como Chiroleu, (2018), Pierella, (2018), Giovine, (2018), Santos Sharpe (2016), Sanchez (2003), entre otrxs, hacen referencia y ponen el foco en el debate sobre el derecho a la educación, el acceso a la universidad, las representaciones acerca de las instituciones educativas y la vinculación entre el nivel medio y superior. A su vez, me parece pertinente retomar investigaciones que abordan las transiciones entre el secundario y la universidad, a partir de un análisis estructural con foco en las desigualdades de clase. En este grupo se encuentran la investigación de Molina (2021), que presenta una descripción de las elecciones educativas de lxs jóvenes de acuerdo a la clase social del hogar. En concreto analiza las tendencias en el logro de la terminalidad educativa media (efecto piso) y en la decisión de continuar los estudios una vez terminado el nivel secundario. Se señala que, a pesar de que hay una expansión educativa y mayor acceso a la educación superior, persisten las diferencias de clase en las posibilidades de lograr terminar el secundario, situación que contribuye a la reproducción de las desigualdades de origen.

Otro conjunto de investigaciones miran, desde una perspectiva cualitativa, qué representaciones tienen lxs jóvenes en torno a su propio futuro con relación a la idea de ingresar en la universidad, como ser: Linne (2018), Santos Sharpe y Núñez (2022), Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio (2022). La mayoría de estas

investigaciones ponen el foco en estudiantes que ya ingresaron a la universidad, con lo cual, se analiza las representaciones retrospectivas al momento del secundario y a partir de un recorte muestral específico: quienes accedieron a la universidad. Por otra parte, se recupera la investigación de Rinesi (2020) donde desarrolla como en los gobiernos de 2003-2015 se presentó la educación superior como un derecho de todxs, aumentando el presupuesto universitario, generando un nuevo sistema de becas y estrategias de distintos tipos para llegar y brindar la posibilidad a aquellxs históricamente “excluidos”.

Mi aporte con la presente investigación, se centra en analizar las representaciones que circulan en la EES N°51, en torno a la (im)posibilidad del acceso a la educación superior, de lxs estudiantes pertenecientes a un sector social vulnerabilizado. Buscando profundizar cómo la noción de derecho y los instrumentos institucionales y políticos que se emplean en consecución de ese derecho, a veces discrepan con las representaciones en torno al acceso por parte de lxs jóvenes. A su vez, permitirá analizar de manera comparada un conjunto más heterogéneo, el que se observa en el aula del secundario donde están incluídxs lxs estudiantes que continuarán sus estudios superiores y lxs que no.

Es así que se busca dar cuenta de estas representaciones sociales de lxs actores de la institución en relación al acceso a la educación superior de lxs jóvenes, con el fin de visibilizar y poner en tensión acciones que están naturalizadas en los territorios. Lo problemático de estas representaciones es que no son sólo discursivas, sino también prácticas que, a tal punto, afectan el efectivo goce y cumplimiento de los derechos humanos de lxs jóvenes.

Para comprender y observar este problema me posiciono desde un enfoque de derechos, recuperando los aportes de la educación popular latinoamericana de Paulo Freire y las teorías o giro descolonial en sentido amplio[9], para comprender que estas opresiones y particularidades se inscriben de manera macro en lo que han dado en llamar como la colonialidad del poder (Quijano, 2001), del saber (Lander, 2001) y del ser (Madonado Torres, 2007), en tanto formas de opresión que se perpetúan a nivel mundial con la imposición de la modernidad colonial,

[9] Me refiero al sentido en que lo proponen Meschini y Hermida (2017) en el prólogo del libro Trabajo Social y Decolonialidad, al recuperar los aportes específicos del Grupo Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad pero también se retoman de manera crítica, aportes de autorxs europeos (Foucault), de las propuestas críticas al colonialismo (Cesaire, Fanon) de las miradas poscoloniales (Bhabha) y de los enfoques latinoamericanistas (Martí, Dussel, Sousa Santos).

eurocéntrica, clasista, patriarcal, racista y demás (Mignolo, 2014).

Respecto al trabajo de campo etnográfico (Guber, 2001; Rockwell, 2009) y marco metodológico, desde un enfoque cualitativo, se realizaron: entrevistas en profundidad con docentes, profesionales del EOE, preceptorxs y directivxs; análisis documental de programas, políticas y proyectos; círculo de cultura (Freire, 1971) con lxs jóvenes de sexto año y observaciones participantes en la institución. La elección de dicho año es por la cercanía al egreso y la posibilidad de tener una edad en donde ya comienzan a preguntarse y construir la idea de lo que desean continuar luego de la finalización del secundario, en donde lxs profesionales de la institución cumplen un rol fundamental de acompañamiento a tales trayectorias de vida.

Para el diseño y realización de las técnicas, recupero los principios de Freire (1971) de horizontalidad, participación, escucha y construcción colectiva. En lo que respecta a las técnicas de procesamiento e interpretación de los datos, en principio trabajé con la elaboración de matrices de datos (Baranger, 1999) que permitan el ordenamiento de la información y un primer nivel de análisis. Para esto utilice aportes de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) como son: el método de comparación constante y los procesos de análisis de datos abierto (momento descriptivo) y axial (momento relacional). La teoría fundamentada permite articular en el desarrollo de la investigación la identificación del contenido de las representaciones sociales y la relación y determinación de sus elementos (Alveiro y Ochoa, 2013).

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. *Representaciones sociales, vida cotidiana y culturas*

En este apartado pretendo desplegar las categorías teóricas y conceptos transversales a la investigación, con el objetivo de dar cuenta el recorrido y la construcción epistemológica que encuadra y sitúa a la presente producción. A su vez, me parece pertinente presentar desde dónde hablo, me posiciono, observo, analizo y construyo el problema de investigación en pos de la mención de los conceptos teóricos y/o metodológicos seleccionados.

Categorías tales como Educación Superior, Representaciones sociales, jóvenes/juventudes, entre otras, enmarcan la situacionalidad del problema y abre la posibilidad de poner en diálogo los matices conceptuales con la realidad empírica concreta, construyendo una praxis situada.

En base a ello, el interés ante el tema de “Representaciones sociales y educación superior”, surge por dos cuestiones. En primer lugar, a partir de la construcción y contextualización que realizo del problema por mi propia trayectoria escolar. Y por otro lado, porque en el año 2023 desempeñé las prácticas de formación profesional supervisadas (PFPS) en el marco de la asignatura “Supervisión de las Intervenciones Sociales”[10] de la Licenciatura en Trabajo Social en dicha institución educativa, la E.E.S N°51, que me permitió re-vincularme[11] con el territorio y lxs actores sociales del mismo, abriendo camino a nuevos procesos de diálogos y construcción colectiva a las problematizaciones iniciales de las cuales hago mención.

Particularmente en este capítulo es pertinente comenzar desarrollando el concepto de representaciones sociales de Moscovici[12] (1979) y Jodelet (1986) y su inserción e importancia en la construcción de esta investigación. El eje central del escrito invita a observar, analizar y escuchar lo dialogado y narrado a través de la

[10] Asignatura de quinto año de la Lic. en Trabajo Social de la UNMdP.

[11] Mencionó la re-vinculación con el territorio porque como he mencionado en la introducción, la elección de la E.E.S N°51 como muestra para la investigación ha sido construida a partir de la singularidad de la propia experiencia de vida siendo vecina y estudiante de la escuela y la formación tránsito y construcción del campo de estudio mediante las PFPS.

[12] Serge Moscovici fue Psicólogo Social, conocido por sus contribuciones al campo de las representaciones sociales.

presente conceptualización.

Por otro lado, también recuperar las nociones de *habitus*, *vida cotidiana* y *culturas* como productoras de identidad, formas de ser y pertenecer en el mundo, que se reproducen y construyen cotidianamente por lxs sujetxs.

Moscovici (1979), desarrolla a las Representaciones sociales como "(...) entidades casi tangibles que circulan, se cruzan y cristalizan en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro" (p.27). Éstas son formas de conocimiento socialmente elaboradas que se van materializando, construyendo, produciendo y consumiendo a partir de las comunicaciones intercambiadas en las relaciones sociales. Transfiriéndose por medio de lo simbólico, la ciencia, los mitos, la ideología, entre otros, tiene como propósito práctico contribuir a la construcción de la realidad cotidiana de las personas.

Moscovici discute la noción de "representaciones colectivas" de Durkheim, porque considera que esta perspectiva subestima la dimensión activa y dinámica del pensamiento social. Para Durkheim, las representaciones colectivas son conceptos, creencias y categorías abstractas y objetivas que forman parte del bagaje cultural imponiéndose sobre los individuos y regulando sus comportamientos. Las comprende como entidades más bien estáticas. No obstante, Moscovici considera que las representaciones sociales son más flexibles y permiten que el hombre[13] pueda comprender, aprehender y captar el mundo concreto en lugar de asumirlo como elemento preexistente. No son estructuras o ensayos pre fijados o pre armados como "copias" de una realidad concreta que son aplicados a la realidad de las personas, sino que se van elaborando y compartiendo activamente por los grupos sociales, la comunidad, la sociedad y se van influenciando por los diferentes factores históricos, culturales y contextuales.

Jodelet (1986), recupera el concepto de "representaciones sociales", y explica cómo el mismo se materializa en la realidad de lxs individuos y grupos, incidiendo directamente sobre el comportamiento social y el funcionamiento cognitivo. Por tanto, define las representaciones sociales como "imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede (...), categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos" (p. 472). Es así, una forma

[13] Así se refiere el autor para referirse a las personas.

desplegada por individuos y grupos de ver y pensar la realidad cotidiana, a fin de fijar su posiciones ante situaciones, acontecimientos, objetos y discursos.

A su vez la autora menciona que tal noción se sitúa y converge entre lo psicológico y lo social, concierne a la manera en que las personas -como sujetxs sociales- aprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana y las informaciones que circulan. Indica que

> lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, a través de la comunicación que se desarrolla entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (p.473).

Estas formas de representaciones sociales que refieren lxs autores, invitan a preguntar, cuestionar y pensar cómo se están produciendo y ejerciendo en la cotidianidad -en este caso particularmente en la E.E.S N°51- la posibilidad del acceso a la educación superior, por parte lxs estudiantes pertenecientes a un sector social vulnerabilizado. Invita a observar las representaciones sociales que construyen dichos sujetos sobre la relación de ellxs con el ingreso, la permanencia y el egreso a la educación superior y la formas de elaborar un proyecto de vida a futuro. Estos sistemas de referencia que están atravesados por lo psicológico y lo social y que no solo es individual, sino también grupal, crean valores, ideologías y lugar de pertenencia que pasa a ser parte del lenguaje común, y por ende de la cultura. Se da por asegurado y naturalizado ciertas dinámicas y creencias que a corto, mediano y largo plazo impactan en la forma que cada individuo se observa y en el lugar que ocupa en la sociedad.

Estas construcciones y formas de pensar(se) o estar en el mundo no son elementos aislados, sino que forman parte de una dinámica económica, cultural y social que impulsan un *habitus* propio. Bourdieu (2007) establece que el *habitus* supone

> [...] disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas [...] disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo pre adaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable, por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable (p. 88).

Por ende, el autor va a decir que el *habitus* se constituye en un esquema generador y organizador de prácticas reproductoras de estructuras, que pone a disposición formas de actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, elementos que han sido interiorizado por el sujeto en el curso de su historia.

Es así que estas representaciones guían e instituyen prácticas que legitiman un orden social, y en correlativa, una desigualdad estructural. Otro elemento relevante que plantea Bourdieu, es cuando menciona el "*habitus* de clase", que trae a debate cómo la clase (o la posición social que el sujeto ocupe), presupone el reconocimiento de ciertas semejanzas entre las disposiciones de los individuos que comparten condiciones objetivas de vida (condiciones de clase), diferenciándose luego, en la singularidad de cada trayectoria de vida. Es así que, el *habitus* es, a la vez, historia individual e historia colectiva.

Otro elemento que me parece pertinente mencionar, es que las representaciones sociales se elaboran en el entramado de la vida cotidiana, que desde allí las personas interpretan y dan sentido a su entorno social. En esta línea, Heller sostiene que "la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (1970, citado de Giménez y Hernández, 2022, p.60). Esta noción de vida cotidiana nos lleva a comprender que el sujeto se construye a partir de un proceso dialéctico con la sociedad, por ende, con unx otrx, en donde hay comunicaciones, lenguajes, símbolos y representaciones.

Para la presente investigación me propongo conocer las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes. Por lo tanto, estos análisis teóricos sobre *habitus*, vida cotidiana y representaciones sociales considero que son los más adecuados para comprender y construir una praxis entre lo teórico y lo práctico e identificar cómo se entretejen estas dinámicas en la cotidianidad de lxs actores de la institución escolar.

En esta línea, Bourdieu y Passeron (1977) establecen que las escuelas en vez de estar vinculadas directamente a una elite económica, están relacionadas a un campo mucho más amplio de instituciones simbólicas que reproducen las relaciones existentes de poder mediante la produccion y reproduccion de una

cultura dominante que indica que es “ser educado” (Giroux 1999, p.119). Al respecto, Bourdieu (1977) desarrolla la noción de “reproducción cultural” para dar cuenta de cómo en la sociedad existen estructuras sociales y culturales que son transmitidas generacionalmente, sosteniendo en dicha reproducción una profunda relación de poder. Por ende, no existe una sola cultura general a todas las sociedades, sino que existen diferentes culturas, que son transmitidas, transformadas y construidas a lo largo del tiempo, pero que, a partir de estas relaciones históricas de poder, han predominado algunas culturas sobre otras, que legitima e impone opresiones que se perpetúan en la modernidad colonial, eurocéntrica, clasista, patriarcal, racista y demás (Mignolo, 2014).

Sobre esto, Anibal Quijano (2014) va a decir que

> Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio / tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial. (p.778)

Este suceso de la conquista se refiere al período de la historia en el cual varios países europeos colonizaron gran parte del continente latinoamericano. Aquí podemos recuperar la valorización de los aportes del autor en tanto brinda una mirada situada latinoamericana que trae el acontecimiento de la conquista como clave histórica de la particularidad de nuestro territorio, y por ende observar y analizar al mismo a partir de estos acontecimientos. Fue un proceso complejo donde se han empleado relaciones de dominación bajo la idea de inferioridad y superioridad según la categoría de raza, adjuntando un modo básico de clasificación social universal de la población mundial.

Siguiendo esta línea, otra matriz de dominación que se ha efectuado a lo largo de la historia como forma de opresión y poder, es la relación de capital-trabajo, a través de la extensión de la asalarización como forma dominante representando una de las formas más fundamentales de dominación económica y social dentro del sistema capitalista. Margarita Rosas Pagaza (2001) desarrolla su definición de

campo problemático en relación con la cuestión social y recupera los aportes de Bourdieu sobre “campo” de su obra “campo del poder y campo intelectual” (1971), donde menciona que la preocupación del autor en dicha obra parte de la pregunta de ¿cómo se articula lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder?, ante ello la autora menciona:

> Consideramos que el campo problemático es una expresión de las manifestaciones de la cuestión social encarnadas en la vida cotidiana que los sujetos desarrollan, lo cual adquiere una dinámica de confrontación permanente con la satisfacción de sus necesidades. Dicha confrontación no se reduce a la mera subsistencia biológica sino también a la búsqueda de posibilidades de cambiar las trayectorias que los lleva a la pobreza, a la marginalidad o a la vulnerabilidad, trayectorias que ellos no escogieron y que, por el contrario, son producto de la fractura social ocasionada por el sistema capitalista. Estas trayectorias tienen su origen en la estructura social y económica desigual que cada vez se profundiza más y abarca a sectores más amplios de la sociedad; ellas están entrecruzadas por el despliegue agravado de las manifestaciones de la actual cuestión social (pp.236-237).

En otras palabras, la relación capital-trabajo ha operado -y sigue operando- en nuestras sociedades basándose en la asimetría de poder, donde los dueños de los capitales son quienes controlan los medios de producción mientras los trabajadores venden su fuerza laboral a cambio de un salario. A su vez es importante mencionar la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) en los sistemas de opresión, dominación o discriminacion, donde la relación capital-trabajo no actúa de manera aislada, sino que interactúa con otras formas de opresión como el racismo, sexismo, el género, entre otras. Este marco de la interseccionalidad posibilita comprender y observar desde una mirada multidimensional cómo se manifiestan en la vida cotidiana de lxs sujetos las desigualdades sociales.

Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados. Este suceso ha marcado un antes y un después para la colonialidad y el capitalismo mundial. Bajo la nueva estructura global y la noción, de que cierta raza era superior a otra, se impartió en todos los ámbitos de la vida, económicos, sociales, personales, culturales, filosóficos, religiosos, científicos, etc. como una sola forma de ser, sentir y estar en el mundo, que es desde la cosmovisión eurocéntrica, patriarcal y colonial.

Este nuevo lente, para interpretar la realidad y vivir en sociedad, se ha construido a lo largo de la historia mediante el exterminio, el sometimiento y la

esclavitud de cientos de comunidades que toma así, a ciertas culturas como “mejores” que otras. Esta cultura dominante eurocéntrica no sólo ha impuesto sus propios valores, normas y creencias en el territorio americano sino que ha ejercido un sistema de vida basado en sus propias lógicas e influencia hasta en las instituciones y las estructuras sociales.

> Como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento (Quijano 2014, p.787).

Podemos decir que esta forma de ser y pertenecer en la sociedad se construye históricamente y en ello, se transmiten representaciones y estigmatizaciones sobre quién debe ocupar qué espacios. En estas desigualdades arraigadas en nuestros antepasados y la construcción de nuestros territorios, las distinciones y violencias reproducidas siguen vigentes en la forma de ser y pertenecer a determinado grupo, espacio y lugar. Por ello, es importante preguntarnos, ¿cómo se transversaliza la(s) cultura(s) en el acceso o no a derechos?, ¿cómo se materializa en las instituciones y en la cotidianidad la concreción de determinados derechos? y también acercarnos a la cuestión de ¿qué dice la cultura hegemónica eurocéntrica sobre la educación? ¿Quienes son los que históricamente han tenido acceso a la educación?, ¿cómo aloja la escuela las diferencias (y desigualdades) culturales? ¿Qué cultura(s) produce o reproduce la escuela?

Estas preguntas se orientan a comprender cómo en la construcción de nuestra sociedad, algunos grupos y comunidades han estado sometidos al uso de “mano de obra” para la producción y reproducción del sistema y otras en la posición del saber y el “conocimiento”, donde se sustancia una gran violencia, discriminacion y distinción entre razas y clases sociales, por ende, entre quienes detentan el poder y quienes son sometidos a él. En este marco, Quijano (2001) menciona:

> En la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía (p.122).

Es así que se establece un nuevo patrón de poder mundial, donde Europa pudo imponer su dominio colonial, por ende, “para tales regiones y poblaciones, eso implicó un proceso de *reidentificación* histórica, pues desde Europa les fueron atribuidas nuevas identidades *geoculturales*” (Quijano, 2001, p.126). En estas nuevas identidades geoculturales, se fueron impartiendo desigualdades sobre quienes podían y debían sostener determinadas prácticas. Para ello, esta dominación colonial no solo fue impartida desde la violencia e imposición física, sino también a través de la legitimidad a determinados capitales económicos, culturales, simbólicos y sociales (Boudieu, 2007). Es decir, se le atribuyó el poder a determinados patrones, lenguajes y discursos que brindan sentido y construyen la identidad colectiva de una población. Se instauró las formas de producción de conocimiento de los colonizadores, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico y sus patrones de expresión.

Otro elemento que me parece pertinente incorporar es la idea de la “colonialidad del ser” (Maldonado Torres, 2007), en tanto remite a la necesidad de comprender los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida. Esta idea evidencia la persistencia aún de las estructuras de poder colonial en la sociedad, incluso después de la independencia y la construcción de los Estado-Nación que influyen en la forma en que las personas perciben el mundo y a sí mismas, por ende en la producción del “sujeto” o de “sujetos” de la modernidad. La colonialidad del ser sugiere que el legado del colonialismo está arraigado en la mentalidad, el cuerpo, las emociones, y todo lo relativo a la relación con unx mismx y con unx otrx, que perpetúa así, desigualdades y jerarquías sociales.

La importancia de recuperar en esta investigación las categorías teóricas anteriormente mencionadas, es con el fin de entender los procesos sociales y culturales de nuestros territorios que se materializan en la realidad concreta de las personas. La cultura latinoamericana está desarrollada a partir de diversos sucesos históricos y sistemas de opresión que dan lugar a las realidades particulares de la vida cotidiana de lxs sujetos y por consecuencia de las representaciones sociales que tienen y construyen de la sociedad, de sí mismxs y de lxs otrxs.

Aquí me interesa observar y analizar qué ideas se transmiten mediante lo que Bourdieu denomina la reproducción cultural para comprender las representaciones sociales en relación al acceso a la educación superior de lxs jóvenes de la

institución escolar. Institución que no queda exenta de las desigualdades sociales y opresiones de poder, más bien, se encuentra históricamente atravesada, en un barrio y un contexto muy marcado por la vulnerabilidad, la pobreza y la violencia.

2. Contextualización del campo educativo

a. Educación: perspectivas y marcos normativos

Una vez situada las categorizaciones centrales de la investigación, en este capítulo se presenta un breve recorrido genealógico sobre las leyes educativas en nuestro país, desde la construcción del Estado-Nación hasta la actualidad, con el fin de situar las perspectivas a lo largo de la historia sobre la Educación y los marcos normativos que la fueron regulando, marcando y legitimando.

La educación ha sido trabajada desde múltiples disciplinas y perspectivas, es un campo con una amplia producción de conocimientos y modelos de intervención. En este apartado es importante recuperar y observar cómo es pensada la educación en nuestro territorio nacional a lo largo de las décadas y en los diferentes contextos políticos, económicos, sociales, culturales e históricos, que es de total relevancia para la conformación de nuestra sociedad. Se recuperan los interrogantes de; ¿cómo es pensada la educación en cada periodo histórico?, ¿quiénes son lxs sujetos destinatarios de las leyes educativas y cómo son pensados ellos?, ¿cuáles son los objetivos generales que se busca instalar con cada ley y en cada periodo histórico?

Esta contextualización es importante, ya que para entender cómo son las representaciones sociales sobre el acceso a la educación superior es necesario analizar, recorrer y recuperar la construcción del campo educativo en nuestro país, cuáles fueron sus inicios, características y transformaciones más significativas que atravesaron y atraviesan las trayectorias de vida de las personas.

En Argentina, la educación como la conocemos en los entramados culturales, simbólicos y hegemónicos de conocimiento han tomado inicio y expansión a partir de la construcción del Estado-Nación, la implementación de la ley Nº1.420 y el protagonismo e influencia de Domingo Faustino Sarmiento

(1811-1888)[14], quien promovió e impulsó el desarrollo de obras públicas y la construcción de numerosas escuelas en todo el territorio nacional. Durante su gestión se garantizaron los fondos para la creación de nuevas escuelas, materiales y libros.

Estos inicios de la educación comienzan en un contexto de país, donde la Argentina se inserta en el mercado y la economía mundial, llevando a cabo cambios e ideales económicos, políticos, culturales y educativos dirigidos por una oligarquía terrateniente en el marco de la universalización de la educación básica y la conformación de la estructura del sistema educativo nacional. Donde se busca la "modernización de la sociedad", la homogeneización de la comunidad e instalar un saber occidental como regla inquebrantable y de horizonte común. Este modelo de país que se visualizaba y planificaba, contenía en la ley un espíritu de educación verticalista, disciplinador, eurocéntrico, religioso y bancario en términos de Paulo Freire. Tedesco y Zacarias (2011) mencionan que:

> El rasgo común está vinculado a la idea según la cual para construir el Estado-nación era necesaria una tarea de reconversión social (...). Desde esta perspectiva, la acción socializadora de la educación escolar debía asumir un carácter marcadamente contracultural. Construir el Estado-nación implicaba negar la diversidad cultural endógena y cubrir el «déficit de civilización» que caracterizaba a las sociedades latinoamericanas con los contenidos simbólicos propios de la cultura occidental moderna (...),. Con respecto al laicismo, los debates que tuvieron lugar en el marco de la sanción de la ley 1.420 pusieron de manifiesto el carácter contracultural que se pretendía introducir en las propuestas de socialización escolar (p.11)

Particularmente la ley de educación Nº 1.420 promulgada en julio de 1884 denominada "Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria", establece en nuestro territorio nacional la instrucción primaria gratuita y obligatoria para todxs lxs niñxs de 6 a 14 años de edad, mayormente proveniente de cierta cultura y clase. Los contenidos generales que se brindaban estaban orientamos a geografía, historia, lectura y escritura, aritmética, moral y urbanidad, higiene, ciencias matematicas, fisicas, naturales, dibujo y haciendo una distinción de género, a las mujeres se las instruía en música, gimnasia y economía y labores domésticos y a los varones en ejercicios militares, agricultura y ganadería (Artículo 6). Podemos

[14] Domingo Faustino Sarmiento nació en 1811 y falleció en 1888, fue gobernador de la provincia de San Juan y presidente de la nación, escritor y docente, reconocido por ser pionero en la fundación de la educación pública en nuestro país.

observar que estas currículas de enseñanzas están insertas en el contexto del país del momento, donde se identifica un gran sesgo de género en las mismas. La familia como concepción moral, social y religiosa toma un eje central, y tiene la obligación de garantizar la escolaridad de lxs niñxs, de lo contrario, se estipulaba un cierto "castigo", siendo multados.

Como mencioné anteriormente, las bases de los primeros procesos educativos en nuestro territorio nacional están impregnados por el saber occidental, se buscaba que las escuelas latinoamericanas no solo impulsen el desarrollo económico de nuestro país, sino que acompañe a estos procesos de "modernización de la sociedad".

> En las antípodas del espectro ideológico nacionalista, Arturo Jauretche, uno de los más importantes exponentes del nacionalismo popular, sostiene: "Se confundió civilización con cultura como en la escuela se sigue confundiendo instrucción con educación. La idea no fue desarrollar América según América […]. Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa y no según América". Y más adelante agrega: "[…] dando por resuelto que la cultura era exclusivamente lo importado, se convirtió en uno de los más eficaces instrumentos para extirpar de raíz los elementos locales de la cultura preexistente" (Tedesco y Zacarias, 2011, p.12).

En este sentido, es clave nombrar entonces, que las escuelas son grandes instituciones generadoras de culturas, culturas que en definitiva construyen las realidades y vida de los sujetos. La ley N°1.420, sentó las bases para que mediante un proceso de homogeneización del saber se inicie el proceso de "civilizar" a aquellos sectores populares que eran considerados parte de la "barbarie" -indígenas, afrodescendientes y caudillos-, con el fin de integrarlos a la nueva nación que estaba creciendo. Como todo proceso histórico y social, estas cuestiones educativas fueron mutando con el tiempo y con los nuevos contextos sociales. Santos Sharpe (2020) recupera estas transformaciones y cambios en el campo educativo y menciona que la expansión educativa y universalización del acceso del nivel secundario se produjo durante el primer período de gobierno del peronismo (1946-1955), que

> Hasta 1930 la escolaridad en ese nivel estaba, por un lado, muy vinculada con la instrucción de las elites en la modalidad de bachiller y por el otro lado con la formación docente. Hasta ese momento, era un nivel abiertamente selectivo, con examen de ingreso, y que experimentaba un bajo crecimiento

> (...). A partir de 1946 en un contexto caracterizado por un mayor proteccionismo económico a nivel global, una industrialización por sustitución de importaciones en Argentina y con un proceso político que incluyó cierta democratización de la estructura social, comenzó un crecimiento sostenido de la matrícula del nivel secundario, sustentado sobre todo en la modalidad técnica y en menor medida por la modalidad comercial (Santos Sharpe, p.179).

Por otra parte, en 1993 se promulga la Ley Federal de Educación Nº24.195, que regula el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional, a niñxs y jóvenes de 5 a 14 años de edad al igual que la ley Nº1420, sus características son de obligatoriedad, gratuidad, laica y mixta. La misma recupera los aportes del Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1984[15], que sentó las bases para la transformación del sistema educativo, acorde a los nuevos objetivos, necesidades e intereses de la época.

> En la última década del siglo XX, fue una de las dimensiones de las reformas neoliberales del Estado que se desplegaron en la mayor parte de los países. En esos años, América Latina, así como otras regiones del mundo, estuvo atravesada por los procesos de reforma educativa que se llevaron adelante y que modificaron de manera sustantiva las formas de regulación de los sistemas escolares acorde a la programática neoliberal propia del Consenso de Washington de desregulación, liberalización y privatización (Saforcada 2012, p.18).

Dicha ley en su artículo 5, establece que el Estado Nacional tiene como lineamiento de política educativa diferentes derechos, principios y criterios, entre ellos: el fortalecimiento de la identidad nacional, el afianzamiento de la soberanía de la Nación, la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal, el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país, la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminacion, la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población, la cobertura asistencial y la elaboración

[15] Congreso Pedagógico Nacional (CPN) que tenía como objetivo generar un debate amplio sobre el sistema educativo argentino. Se propuso abrir el debate a toda la sociedad como un ejercicio de participación democrática buscando recabar opiniones sobre la importancia de la educación en la vida del país, asesorar al Gobierno en la elaboración de estrategias de reforma y diseño de una ley general que –por primera vez– rigiese para todos los niveles, ámbitos y dependencias del sistema.

de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuestos, la erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria, el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa, entre otros.

A su vez, el Estado Nacional toma un rol de control, que despliega una descentralización hacia las provincias, los municipios, la comunidad, las organizaciones sociales, la familia y la iglesia católica, que toman todos igual responsabilidad e injerencia en la educación de lxs niñxs y jóvenes con el fin de garantizar dicho derecho y obligación a la población. En este sentido, Saforcada (2012) menciona

> La redefinición del rol del Estado, el énfasis en la eficiencia y en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado, la autonomía de la escuela, la evaluación estandarizada de resultados y la rendición de cuentas, entre otros tópicos, fueron las notas centrales de las políticas de modernización neoliberal de los '90 y de las leyes que las acompañaron (Feldfeber, 2000; Tiramonti, 2001; Krawczyk & Vieira, 2008). En efecto, uno de los instrumentos centrales de estos procesos de reforma-tal vez el de mayor gravitación simbólica— fue la sanción de nuevas leyes generales de educación que encarnaban estas orientaciones dominantes (p.18).

En otras palabras, la Ley Federal de Educación Nº24.195 viene acompañada de diferentes programas y reformas neoliberales que demandan un nuevo marco jurídico. No se da aislada del contexto económico, social y político de la época, sino que es consecuencia y producto de la misma, en este marco, se da un fenómeno que configura el camino del campo educativo a posterior, y es la transferencia a las provincias de los establecimientos escolares de nivel medio, que anteriormente permanecían bajo la órbita del Estado Nacional.

> Sin retrotraernos a la historia centralista de nuestro sistema educativo, las transferencias de instituciones nacionales a los Estados subnacionales generó un proceso a partir del cual el Estado nacional se fue desligando de su responsabilidad por garantizar el derecho a la educación (...), en un contexto en el que a la debilidad de las administraciones provinciales se les sumaba la dependencia de las transferencias de recursos por parte del gobierno nacional (...), Hasta mediados del siglo XX al menos, el gobierno nacional tuvo un papel protagónico en materia educativa, fundamentalmente mediante la creación de escuelas, la prestación del servicio educativo, el financiamiento y el apoyo técnico (...) Sin embargo, a mediados de siglo comenzaron a desarrollarse dos procesos que redefinieron el rol del Estado nacional: el sector privado fue creciendo y a su vez adquiriendo cada vez

> mayor autonomía, y las escuelas nacionales se transfirieron a las provincias (Feldfeber y Gluz, 2012, pp.57-58).

Este proceso de transferencias de la gestión y administración de las escuelas a las provincias implicó nuevas formas de regulación y control, y en consecuencia ha producido en los hechos una profundización de las desigualdades.

> La heterogeneidad de las jurisdicciones en términos de su situación socio-económica, de su tradición política, de sus capacidades financieras y técnicas, y de los niveles de escolarización de la población, sumada a los diferentes modos y ritmos de implementación de la reforma de la década de los 90, agudizaron los históricos problemas de desigualdad entre ellas (Feldfeber, 2011 citado en Feldfeber y Gluz, 2012, p.60).

En otras palabras, no todas las provincias contaban con los recursos correspondientes y equitativos para su gestión y al depender las escuelas de las mismas, generaba una presente desigualdad y conflicto sobre el acceso a la educación de lxs estudiantes de todo el territorio nacional. Algunas provincias contaban con mayor inversión por alumno que otras, marcando una gran diferenciación en el acceso a lo público.

Por último y un poco más avanzada en el tiempo, me parece importante centrarme en esta investigación en la actual Ley de Educación Nacional N°26.206 promulgada en el año 2006. La misma extiende la obligatoriedad educativa desde inicial a secundaria, siendo un total de 14 años de escolaridad. Como las dos anteriores leyes, ésta no queda exenta del contexto en el cual surge. Luego de las políticas neoliberales de los ´90, y tras la crisis económica, política y social del 2001 que puso en evidencia la desarticulación del sistema y sus desigualdades sociales, comenzaron a florecer nuevos gobiernos en busca de la recuperación de la institucionalidad del Estado,

> La oposición explícita de los nuevos gobiernos a dichas reformas pro-mercado se materializa en el intento por canalizar demandas sociales que emergen del proceso estructural de empobrecimiento económico, de exclusión social y cultural, y de ruptura de los sentidos de pertenencia a una comunidad política (Moreira et al., 2008). Otro aspecto común de esta etapa remite a la “recuperación discursiva y práctica (política) del Estado en términos de intervención en la vida del país, ya sea en ciertas áreas económicas, en áreas sociales y en áreas políticas en términos de recuperar

> la potestad estatal en el territorio nacional y en relación con ciertos flujos provenientes de los procesos globales (Feldfeber y Gluz, 2012, p.44).

Comienza una etapa de intervención del Estado en las diferentes áreas de vida de la población, y se gesta este nuevo paradigma y proyecto de país donde está en auge la ampliación de derechos, que ve al sujeto no como un sujeto de mercado productor (como si se visualiza en las anteriores leyes), sino como un sujeto de derecho. Este nuevo paradigma va acompañado por diversas transformaciones en el plano de lo jurídico y de las políticas públicas. Implicó un trabajo lento y constante de quiebre de la vieja institucionalidad a la nueva institucionalidad de acuerdo a una perspectiva de igualdad, diversidad, justicia social, etc. Este aspecto lo desarrollan Meschini y Hermida (2016) en su escrito sobre la nueva institucionalidad construida en el gobierno Kirchnerista y establecen que “en nuestro país en dicho periodo se genera una ampliación de derechos ciudadanos (...), observando un número importante de leyes sancionadas que dieron lugar a políticas públicas, constituyéndose en la prueba empírica de una institucionalidad diferente” (p.37). Esta nueva institucionalidad, dicen las autoras, es definida como el conjunto de representaciones colectivas que estructuran y condicionan, simbólica y materialmente, la vida cotidiana de los sujetos de una sociedad.

Sin embargo, Feldfeber y Gluz (2012) mencionan que;

> Esta recuperación de la institucionalidad y la actividad estatal reposiciona la política pública y, en ella, la planificación como el instrumento más concreto de la acción estatal y la intervención autónoma en áreas de la vida social” (Moreira et al., 2008: 12)3. No obstante, estas políticas siguen conviviendo con viejas modalidades de intervención estatal (p.44).

En esta nueva institucionalidad y oleada de derechos ciudadanos, cabe aquí mencionar la ley 26.061 (2005) de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que viene a poner a disposición principios, derechos y garantías generales entorno a los niñxs y adolescentes en cualquier ámbito de la vida, entre ellos se encuentra un principio fundamental y transversal que es el Interes Superior del Niño, el mismo hace hincapié que se debe respetar al niñx y adolescente en:

a) Su condición de sujeto de derecho;
b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su

opinión sea tenida en cuenta;
c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;
e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común;
f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia (art.3).

La actual ley de protección integral deroga a la vieja ley de Patronato de la Infancia (10903) en donde el Estado se asignaba la tarea de educar y proteger a lxs niñxs y adolescentes bajo una fuerte tendencia a la institucionalización otorgando facultades a los jueces para disponer y decidir sobre la intervención de cualquier niñx o adolescente que se encuentre "materialmente o moralmente abandonado". En la ley de patronato el niñx no era visto como un sujeto de derecho, donde podía ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta como si se observa en la ley 26.061. En este sentido Fernandez (2007) va a decir

> En un contexto marcado por los primeros signos de agotamiento del modelo agro-exportador, surgen las leyes e instituciones dedicadas a la minoridad, donde Argentina (...), es pionera en América Latina (sanción de la ley 10903, ley Agote, 1919). Comienza así la era de una legislación destinada de manera específica a la minoridad, cuyo rasgos centrales son: leyes de y para menores; centralización del poder de decisión en la figura del juez de menores, otorgándole una competencia omnímoda y discrecional; judicialización de los problemas vinculados a la infancia en situación de riesgo, patologizando de esta manera situaciones de origen estructural (...) disponiéndose internaciones por motivos de abandono material o moral; negación sistemática de principios básicos de derecho, incluso aquellos consagrados constitucionalmente (García Méndez, 1994, 2004 citado en Fernandez, p.3)

En consecuencia de la derogación de la ley de patronato de la infancia, y con la llegada de la Convención sobre los Derechos del Niño[16] (CDN), provoca en Argentina evoluciones legales destinadas a adecuar las legislaciones internas a la CDN. Proporcionando un punto de inflexión en la forma de concebir a la infancia y el rol del Estado, las familias y la comunidad para con el mismo.

[16] La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional de las Naciones Unidas a través del cual se enfatiza en los derechos civiles,sociales, políticos, económicos y culturales de los niños. Que refleja el compromiso global con la protección de las niñeces.

En este aspecto, estos avances en materia de derechos no quedan ajenos al campo educativo, la ley de educación N°26.206 recupera el rol del Estado como principal responsable y garante, en su artículo N°7 menciona que “el Estado garantiza el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”, y el artículo N°8 que establece que

> la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Estos aspectos me parecen importantes, ya que como mencioné anteriormente, se generaba en la época una ruptura del paradigma neoliberal de los ´90, y se instala una nueva forma de ver y ser en sociedad, que produce tensiones en la construcción de las nuevas institucionalidades. Por ello observar cómo se manifiesta en la norma la transformación de lx sujetx destinatarix de tal derecho, implica entender que “la institucionalidad se consolida, a través de organizaciones y normas, en términos de permanencia e uniformidad modos de ver, de entender y de actuar, que garantiza el estado de derecho en un sistema democratico (...)”. (Meschini y Hermida, 2016,p 38).

Es importante observar en estas transformaciones legislativas, como los diferentes modelos educativos van en consonancia con el modelo de país de cada momento histórico. Escenarios de cambios, transformaciones y luchas generaron que hoy podamos comprender y transitar el acceso a la educación, como un bien público y como un derecho personal y social de toda persona, y que como consecuencia han surgido diversas normas, legislaciones, manuales y protocolos a partir de ella, acompañando este nuevo modelo.

Habitar las escuelas mediante este nuevo paradigma de derechos implica trabajar y observar al niñx y/o adolescente como un sujeto con capacidad de decisión, pudiendo incorporar ese rol en su proceso de aprendizaje y de vida. No obstante, el cambio del paradigma de los ´90 a la actualidad ha sustanciado políticas de indoles mixtas, que buscaba como horizonte la igualdad en el acceso al derecho a la educación, pero que en su implementación cumplía con la vieja lógica focalizada y meritocrática en el acceso.

> Las políticas de esta etapa están atravesadas por modos de construcción de la política propios de los noventa que se tensionan con nuevos horizontes de sentido en torno a la igualdad. En un primer momento, la creación en 2004 del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que reemplazó al PSE en la intervención hacia las escuelas primarias que atendían a la población de mayor vulnerabilidad, confrontó con el discurso de la carencia de los estudiante a partir del énfasis en las condiciones de enseñanza partiendo de la idea de que "todos pueden aprender". Sin embargo, mantuvieron mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa propia de la focalización compensatoria (...) (Feldfeber y Gluz,2012,p.62).

Aun así, la nueva institucionalidad si bien tuvo sus dificultades para instalarse en la agenda de las políticas públicas, en el 2009 empiezan a desarrollarse acciones específicas para la concreción del derecho a la educación, las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación van a enfatizar la inclusión de los sectores más vulnerables y garantizar así la obligatoriedad escolar. En este proceso se crea la Asignacion Universal por Hijo (AUH), el programa de inclusión digital "Programa Conectar Igualdad", y las políticas de terminalidad de estudios a través del Plan Fines.

> En mayo de 2009 el Consejo Federal de Educación aprueba mediante la Resolución Nº 79 el Plan Nacional de Educación Obligatoria (...). Al año siguiente se lanza el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria, con una inversión de 2.132,7 millones de pesos para reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes (...). así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa (Feldfeber y Gluz,2012,p.63).

Estas acciones y políticas educativas llevadas adelante desde el 2004-2009 en adelante vienen de alguna manera, no solo a garantizar el acceso a la educación a toda la población y cumplimentar así la obligatoriedad del nivel medio, sino también a tensionar y revertir una brecha histórica en el acceso a oportunidades educativas en los sectores más desfavorecidos. En consecuencia, esta últimas dos décadas se pudo observar un crecimiento de la población que se encuentra escolarizada con la terminalidad de sus estudios secundarios y a su vez, un avance significativo de jóvenes siendo la "primera generación" o "segunda generación" de

sus familias en ingresar, permanecer y graduarse de alguna carrera universitaria, terciarios o tecnicaturas, este último tema lo abordaré más adelante.

b. Situacionalidad de la Escuela de Educación Secundaria N°51: la institución en territorio.

En continuación al apartado anterior, aquí me gustaría presentar a la Escuela de Educación Secundaria N°51 en la cual se centra la presente investigación. Situar en territorio a la institución educativa implica comprender las dinámicas en las que opera y observar cómo se materializan los procesos y los cambios históricos, económicos, políticos, sociales, culturales y legislativos en la misma.

Es relevante iniciar explicando que voy a remitir al análisis del territorio en términos de Bozzano Horacio (2000), sobre “Territorios reales, territorios pensados y territorios posibles”, en donde el mismo plantea una concepción desde una mirada más integral y global desde diferentes tipos de abordajes disciplinares. Desarrolla al territorio partiendo de la noción de un territorio real donde se hace presente el ámbito físico, las relaciones, las lógicas visibles e invisibles, los fenómenos complejos y las características biológicas, psicológicas, sociales y físicas que se manifiestan en el mismo. A su vez en este territorio real le adjudica los niveles y propiedades que puede ser analizado; a nivel supra, macro, micro y particular con las lógicas de espacialidad y temporalidad (nociones que son abordajes necesarios para diferentes disciplinas científicas). En segundo lugar, el autor hace noción al territorio pensado, siendo aquel concebido a partir de la descripciones de todas las categorías anteriormente mencionadas, es ese territorio particular de combinaciones singulares que arroja a la comprensión de la territorialidad. Por último menciona el territorio probable o posible que sin alejarse de la particularidad propone un consenso en la sociedad para producir cambios o transformaciones (p.5).

En este marco, la EES N°51 está ubicada a nivel geográfico en el barrio General Belgrano de la ciudad de Mar del Plata, partido de General Pueyrredón. Delimitado el barrio entre las calles: Carlos Gardel, Fortunato de la plaza, calle 238 y San Salvador. La escuela está situada en la calle Soler N°11.156, frente a la plaza central del barrio. A la vuelta se encuentra la Escuela de Educación Primaria N°76 en Yapeyú N°1.770 y el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), en la calle

Carmen de las Flores. A su vez, frente a la plaza se encuentra la Capilla “Nuestra señora de la Merced” calle Carmen de las flores N° 1.698 y el Centro de Jubilados. El barrio cuenta con múltiples negocios y almacenes, y se acercan tres líneas de colectivos, el 571, 573 y 593.

En relación con eso, la escuela se encuentra ubicada en un barrio muy conocido de la ciudad y a su vez muy “prejuzgado”, el Barrio Belgrano fue y sigue siendo visto en el común de las personas no solo como “un barrio peligroso”, sino también por ser unos de los primeros en construir redes de sostenimiento y económica popular en un contexto de profunda necesidad.

Barbara Ohanian y otrxs autores (2010) en su capítulo “Origen y conformación de las organizaciones comunitarias de base territorial”, nos traen a colación cómo se pensó y construyó en los territorios las organizaciones comunitarias que toman como protagonistas y actorxs principales a lxs propixs sujetxs del territorio, y que estas organizaciones impulsadas por factores endógenos, subjetivos e intersubjetivos y exógenos, aluden a elementos de contextos histórico, políticos y sociales, tanto local como nacional (Brancoli y Vallone; 2010, p.107). En el año 2001, a causa de la gran crisis económica que atravesaba nuestro país se hicieron presentes múltiples factores en el territorio que llevaron a la construcción de una organización colectiva entre lxs sujetos del barrio, comenzaron a realizarse ferias barriales en donde se llevaban a cabo diversas operaciones de compra-venta de indumentaria, alimentos, materiales básicos, bazar, etc. y “trueques” que permitían cambiar un elemento que la familia no necesitaba por otro de su interés. Estas estrategias de sobrevivencia construyeron diferentes redes de apoyo que permitieron que las familias pudieran sustentar sus necesidades básicas en ese periodo de tiempo. Como mencionan lxs autorxs:

> Estos factores internos y externos remiten a la dinámica local o microsocial de la comunidad barrial en donde se manifiesta un tipo particular de acción colectiva que no solo refiere a fenómenos de protesta y movilización social “de la comunidad hacia afuera” sino también a la ayuda mutua como dispositivo arraigado culturalmente en los sectores populares urbanos en nuestro país para revertir o atenuar las consecuencias más agudas del proceso de empobrecimiento (p. 108).

En este sentido, el territorio real a nivel físico como un espacio geográfico con sus propias reglas y límites se transformó en el marco de un contexto tan

significativo, en un territorio habitado, como lugar en el que se desarrollan relaciones sociales, escenario de lo cotidiano, de lo comunitario y del despliegue de la vida misma, y cobran sentido también con lo político, lo nacional y lo público pertenecientes a la esfera de la reproducción social (Arias, 2013. p.2-4).

A partir de dicho proceso, actualmente después de más de veinte años, la feria se sigue llevando a cabo, si bien se modificó y contiene otras características (ya no se realizan trueques sino ventas directas con puestos al público), aún persiste la lógica y esencia de centro de feria popular. Es esta un ejemplo luego para otras plazas de barrios aledaños: el martillo, jorge newbery, las heras, etc y como un antes y después en la composición y visión del barrio.

El recorrido histórico sobre el territorio real en el cual se encuentra ubicada la EES N°51, es clave para entender las bases sociales y las relaciones comunitarias y personales de las que parte, y que no quedan exentas de la realidad de lxs actores que transitan la institución educativa, tanto profesionales como estudiantes y familias.

La EES N°51 es una institución educativa pública de gestión estatal con dependencia provincial en donde sus organizaciones y acciones están legitimados, controlados, normalizados y reglamentados no solo por normas y leyes que son específicas del campo educativo, sino por otras que están íntimamente ligadas a las intervenciones y articulaciones que se efectúan desde allí. Comprende que la escuela se construye como un escenario en que se hacen presentes múltiples elementos y emergentes de la vida cotidiana de lxs sujetxs y las familias, que deben ser acompañados, demandados, atendidos, trabajados, problematizados, intervenidos y dialogados por diferentes profesionales de las distintas áreas de conocimiento.

Nuestro sistema de educación nacional está estructurado de forma piramidal por diferentes órganos de decisión:

1. La Dirección General de Cultura y Educación

2. La Subsecretaría de Educación

3. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la Dirección de Tecnología Educativa y la Dirección de Política Socio-económica: cada dirección tiene sus propias funciones y objetivos, el que en este espacio es pertinente explicar para desglosar y poner en diálogo sus acciones es la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCYPS). Esta última, dependiente de la

supervisión y lineamientos de la Subsecretaría de Educación despliega su intervención a través de dos campos: los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia escolar. Para ello, trabaja con un equipo territorial integrado por inspectorxs de enseñanza, Centros Educativos Complementarios, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales y Equipos Distritales de Inclusión.

La EES N°51 está compuesta por: directora, secretaria, Equipo de Orientación Escolar (EOE) y cinco preceptores divididos para las nueve secciones (dos primeros, dos segundos, dos terceros, un cuarto, un quinto y un sexto). Los EOE se desempeñan en los distritos de todas las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, en los niveles (inicial, primario, secundario, técnico y formación profesional y agraria) y modalidades (desarrollando su tarea en los servicios educativos propios de la modalidad psicología comunitaria y pedagogía social, los centros educativos complementarios, y en la modalidad de educación de adultos). Conformando los cargos docentes de: Orientador Educacional (OE), Orientador Social (OS), Maestro Recuperador (MR)/Orientador del Aprendizaje (OA), Fonoaudiólogo (FO) y Médico (DO) (en Centros Educativos Complementarios – CEC).

Actualmente, el EOE de la EES N° 51 está compuesto por una psicóloga (OE) y una trabajadora social (OS), del cual rotan los horarios de presencialidad en la escuela. Realizan múltiples articulaciones de intervención con instituciones del barrio: Centro de Atención primaria de la Salud, Centro de Protección de los Derechos de lxs niños, niñas y adolescentes, Escuela Primaria N° 76, Centro socioeducativo, organizaciones sociales comunitarias y la red barrial (en el cual se realiza los últimos viernes de cada mes).

Todos los años el EOE presenta ante la inspectora de la DPCYPS el proyecto educativo institucional, desplegando un marco normativo de operación donde se prioriza la transversalización de la Educación Sexual Integral (ESI), el fortalecimiento de enseñanza, la profundización de los vínculos, la reconstrucción del lazo social y las intervenciones en el marco de una perspectiva integral de derechos. Considerando, como lo plantea la DPCYPS al sujetx educativo como un sujetx activo con capacidad de transformar su realidad, en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje son parte del aprendizaje social y construcciones con

otrxs. Estos proyectos educativos institucionales tienen cada año objetivos que deben llevar adelante y que van de la mano con el marco normativo vigente.

Estos planteamientos y proyectos impulsados y trabajos por profesionales desde las instituciones (en este caso desde la escuela mencionada) son fruto de esta nueva institucionalidad mencionada. Desde el enfoque de ampliación de derechos, propone una cierta lógica de cambios de prácticas, acciones, creencias y lenguaje que se ponen en tensión en la vida cotidiana de las personas y en las instituciones en las cuales ellas se hacen presente. Como menciona Dubet (2007):

> La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque "institucionalizan" valores, símbolos, porque "instituyen" una naturaleza social en la naturaleza "natural" de los individuos (p.40-41).

En otras palabras, el cambio de paradigma que impactó y transformó a las instituciones, permitieron que se elabore un nuevo orden simbólico sobre las concepción del sujeto y por ende de las políticas y las intervenciones desplegadas por los profesionales. Es así que, los diferentes programas, proyectos y actividades que se ponen en marcha concretamente en la cotidianidad de la institución deben acompañar y formar a la "nueva institucionalidad" que plantean Hermida y Meschini (2006):

> La nueva institucionalidad de la que hablamos difiere de la idea de una institucionalidad como garante de un Estado de derecho en la que el ciudadano se protege de los excesos del Estado. Es nueva porque rompe esta dicotomía que ya había denunciado Gramsci, y a la que se refiere Rancière, y expresa toda la complejidad de un terreno político en el que el gobierno no necesariamente tiene el poder, en el que el Estado no es el apropiador de la libertad de los sujetos, sino el garante del derecho a vivir de los mismos (p.54).

Una institucionalización de saberes y prácticas que integren y dialoguen multiplicidades de subjetividades, construyéndose así, la escuela en un escenario netamente fundamental para el diálogo circular y la reflexividad e intersubjetividad de la creación del mundo (Freire, 1971, p.21).

c. El campo educativo: territorio de disputa, poder y constructor de sentido.

Me parece relevante profundizar en la idea de la educación como campo, que contiene intrínsecamente en sus construcciones relaciones de poder. Para ello, es pertinente recuperar la noción de campo de Pierre Bourdieu (1995) y los debates existentes sobre la educación tradicional (bancaria) y la contraposición denominada por Paulo Freire (1971) como la "pedagogía del oprimido" y "Pedagogía de la liberación". Tales debates acompañan a la presente investigación ya que invitan a pensar cómo está conformado el campo educativo a nivel macro, qué relaciones y disputas se despliegan al interior del mismo y cómo construyen sentido y subjetividades. En este marco, poner en diálogo a diferentes autores implica enriquecer la visión del problema planteado y comprender que los problemas de la cuestión social no son monocausales, sino que están atravesados por una multiplicidad de situaciones, contextos e historias.

La noción de campo junto con las de *habitus* y capital han sido extensamente trabajadas a lo largo de todas sus obras por el sociólogo Pierre Bourdieu, el establece que el mundo social se construye mediante técnicas de relación, diciendo que "el campo significa pensar en términos de relaciones" (Boudieu y Wacquant, 1995, p. 41-42). El modo de pensamiento relacional, implica que el mundo social se configura a partir de relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individual. En ello, el campo o los campos existentes lo define:

> como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- (p.64).

En base a lo citado, podemos destacar cómo define la construcción de lxs sujetxs y las instituciones a partir de relaciones objetivas previamente configuradas, en base al acceso que tienen lxs mismxs a ciertos tipos de capital (social, simbólico, cultural y económico) y por ende, de poder.

En esta línea, es pertinente destacar los aportes que el autor hace a las

Ciencias Sociales en general, para comprender cómo lxs sujetos sociales se van relacionando entre sí, y qué elementos son intrínsecos a una realidad objetiva y cuáles a una realidad subjetiva. Identificar, estos elementos del poder y cómo se elaboran, existen y se transforman a partir de las relaciones, pone en relieve, la discusión sobre las desigualdades históricas existentes. El poder es producto de la relación entre las personas, las comunidades y las instituciones y se construye a partir de ciertas posesiones de capitales. Adquirir, ser parte, construir y acceder a determinados capitales implica una cierta forma de estar y ser en sociedad. Estos capitales que el autor menciona, están -de alguna manera- distribuidos desigualmente, y hacen que en las relaciones sociales algunos sean los que ejerzan el poder y otros los que los disputan y resistan.

A su vez, el autor va a decir que todos de diferentes maneras en el ámbito de las relaciones humanas ejercemos y sufrimos ese poder, siendo este último algo dinámico y cambiante, que permite que una sola persona en lugares, espacios o relaciones diferentes puedan manifestar las dos posiciones. Es importante traer a colación como el poder, si bien no es dado, y se puede ir transformando a partir del acceso a determinados capitales, también es necesario identificar, que muchas de las posiciones/sitio (que limita o beneficia acceder a esos capitales) en las cuales lxs sujetos se encuentran son aspectos objetivos, siendo definidos de antemano.

Bourdieu menciona cuatro tipos de capitales: el social, el económico, el cultural y el simbólico. Sirven para un campo en específico como un “arma” de juego que pueden ser utilizados para ejercer un poder o una influencia específica, favoreciendo en este caso a quien la emplea. Aun así, dichos capitales van tomando diversas jerarquías acorde al campo en el que se encuentre y a la legitimidad que se les de. En este marco, lxs sujetxs poseedores de determinados capitales, pueden diferir, tanto en su posición como en sus tomas de posición por el hecho de que unx tiene (relativamente) mucho capital económico y poco capital cultural (por ejemplo, el propietario de una empresa privada), y el otrx, mucho capital cultural y poco capital económico, como un profesor (Boudieu y Wacquant, 1995, p.65).

Otro dato importante, es que en el campo va a decir el autor, los jugadores (los agentes sociales), pueden jugar para incrementar o conservar su capital conforme a las reglas del juego, o de lo contrario pueden intentar transformar las lógicas bajo las cuales, ese campo se relaciona.

La educación, o las instituciones educativas como campo han existido desde

épocas inmemorables y de acuerdo al momento, la nación, la cultura fue tomando distintas formas u objetivos. La escolarización de los sujetos ha sido y sigue siendo analizada por diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, siendo que cumple un rol fundante en la construcción de subjetividades y en la reproducción de la sociedad. Giroux (1999), recupera las teorías de la reproducción y menciona que dichas teorías analizan el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante, enfocándose en cómo el poder es usado para mediar entre la escuela y los intereses del capital. Puesto que, las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo. (p. 105). Es así que, las teorías de la reproducción van a decir que, el poder se ejerce en términos ideológicos, simbólicos y de conocimientos que construyen relaciones asimétricas entre dominantes-dominadxs, en pos de garantizar la reproducción del sistema capitalista y que las escuelas son instituciones del poder que buscan garantizar dicha reproducción.

Así como las teorías de la reproducción tienen su propia concepción sobre las instituciones educativas y su función en la sociedad, por otra parte existen teorías que ponen el foco en la relevancia de la potencialidad transformadora de la educación y de lxs sujetos. Freire (1970) se posiciona desde una mirada latinoamericana, como resistencia teórica, epistemológica y metodológica del campo educativo con el fin de transformar el juego de los agentes sociales en dichas dinámicas de poder.

Él va a decir, que la educación “bancaria”, la educación tradicional con sus métodos y procesos de enseñanza, ubica al educando, en un lugar de neutralidad y pasividad, en donde el educador es el portador del “saber” y del conocimiento que viene a “depositarlo” en el educando. Convirtiéndose así este último, en “recipientes” que deben ser “llenados” de conocimientos. En esta visión “bancaria”, los hombres son vistos como adaptables, pudiendo ser moldeados como objetos en función de los intereses del opresor (p. 74-75). Con ello, el autor menciona:

> Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos, más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo. Esta concepción, que implica una práctica, solo puede interesar a los

> opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo (...) (Freire, 1971, p. 79).

Bajo esta lógica bancaria y tradicional de la educación, que aún predomina como práctica hegemónica de la enseñanza-aprendizaje, la escuela en términos discursivos y prácticos remite a un "alumno"[17], que debe cumplir con determinados mandatos sociales, meritocráticos e individualistas para ser "exitoso". Es decir, que estos procesos de escolarización tienen incidencia en la construcción de las subjetividades de las personas, desde edades muy tempranas.

En este marco, la subjetividad se remite al "modo en que el sujeto expresa la experiencia de sí mismo, pero esa experiencia no es igual para todos, sino del particular modo en que se vive" (Olivera, 2017:3, como se citó en Calvo, 2023). Una persona va construyendo su propia subjetividad a partir de diferentes variables culturales, económicas, sociales y políticas, es la forma en que perciben, argumentan e interpretan el mundo social, a su vez, la subjetividad se va edificando por el entorno, los contextos, el lenguaje y lo simbólico. Mariangeles Calvo (2023) recupera a autores como Saravi (2015) y Chaves, Vecino y Fuentes (2017), donde "coinciden que la escuela es un espacio de socialización y construcción de significados que tiene gran implicancia en las subjetividades juveniles" (p.35).

Por ende, las instituciones educativas se emplean fundamentalmente como un espacio de socialización donde interactúan todxs lxs sujetos intervinientes en el campo. Se realiza interacciones entre compañerxs pares desarrollando habilidades sociales como la comunicación, la colaboración, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, y a su vez, la escuela establece normas de comportamientos promoviendo los "valores" y "normas", acorde a lo que se necesita para ser un "buen estudiante".

En contraposición a la educación tradicional bancaria, nace una contrahegemonía a las prácticas vigentes, Paulo Freire (1971) introduce la concepción de la Pedagogía crítica desde un pensamiento latinoamericano, rechazando la idea de que el conocimiento es neutral y objetivo. Va a decir que la

[17] Cabe hacer una distinción entre estudiante y alumnx, ya que remite a visiones diferentes sobre el sujeto, el alumnx proviene del latin "alumnus", que se traduce como nutrir o "alimentar" esto hace que se considere al alumnx como una persona pasiva que no procesa ni analiza solo absorbe el conocimiento y estudiante proviene del latin "studium" donde es utilizado como noción de personas que aprenden teniendo iniciativa propia, autonomía y capacidad de cuestionar, reflexionar y desarrollar habilidades críticas.

pedagogía tradicional y bancaria, es una pedagogía de las clases dominantes, por ende se debe construir una *pedagogía del oprimido*, en busca de una *práctica para la libertad* que sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. Por ende, esta crítica a la educación bancaria, plantea una práctica educativa que impulse la libertad y transformación de lxs sujetos, donde las personas no son "recipientes vacíos" que deben ser "llenados" con saberes o conocimientos, sino que son sujetos activos que participan reflexivamente y críticamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sujetos capaces de formular un análisis propio, que impulsa la autonomía. Inclusive da cuenta de la importancia que tiene la cuestión política en la educación, en tanto praxis eminentemente política.

En conclusión entonces, podemos decir que el campo educativo es como dice Bourdieu un juego de relaciones que construye y ejerce poder, donde se encuentran los dominantes y dominados, y que tales actores tienen mayor o menor acceso a determinados capitales. Por ende, una práctica de la liberación implica transformar la concepción de la educación bancaria, y construirla en un proceso de renovación, que considera al sujeto como un ser pensante, crítico y reflexivo de la realidad que vive, modificando el rol que ocupa en dicha dinámica. Ya no como sujeto dominado y pasivo, sino como sujeto activo que resiste, lucha y tensiona constantemente el poder.

3. Interpelando la noción de "Ser Joven"

El objetivo de este apartado es traer a debate algunas nociones para entender a qué me refiero cuando hablo de juventudes o ser joven. El universo analítico de la presente investigación, se centra en dilucidar trayectorias escolares o proyectos de vida de un sector etario en particular de 15 a 21 años aproximadamente que se concentra en la institución educativa.

Si bien no existe actualmente una definición universal aceptada del grupo de edad que comprenda el concepto de "juventud o juventudes", es pertinente mencionar que la Organización Mundial de la Salud (OMS) abarca a aquellas personas de entre 10 a 24 años de edad. Reconoce que puede haber ciertas

discrepancias en las etapas psicosociales del desarrollo y variaciones de acuerdo al país y sus factores socioculturales, institucionales, económicos y políticos. En esta línea, hay diversos debates, los cuales tendré en cuenta en el desarrollo de la investigación, sobre la edad como orden cronológico, biológico, sociales y culturales que apuntan a la construcción de la subjetividad de la persona. Respecto a este tema, Veronica Filardo (2018) establece que

> Las clases de edad son categorías, resultado del uso de criterios de clasificación de personas, permiten conformar poblaciones, pero no son sujetos. A dichas categorías se las dota de sentido, y tanto este proceso, como el significado asignado a cada una de ellas, es una de las principales interrogantes que corresponden a la "sociología de la juventud" (p.111-112).

Estos aportes teóricos permiten dilucidar un problema vinculado a la diferenciación etaria entre lxs jóvenes y adultxs, y las desigualdades que se emplean de esas diferencias y relaciones.

Aquí interesa destacar que a las opresiones ya mencionadas anteriormente (de clase, género, raciales, entre otras) se suma otra cuestión central relevante para la investigación, que es el adultocentrismo (Nessi, 2020). Que perpetúa lógicas excluyentes, clasistas, racistas, adultocéntricas y normativas que determinan formas únicas y válidas de ser en el mundo, e instituyen "para quiénes son" determinados espacios y para quienes no, que niega toda forma de ser Otra que no encaje en ese ideal de sujeto de la modernidad-colonial (Mignolo, 2014).

En este sentido, algunas nociones actuales de diversas disciplinas sociales, brindan aportes al análisis de las juventudes, alejándose cada vez más de lecturas biologicistas que focalizan el ser de lxs sujetxs acorde meramente a la edad adquirida. Es así que, Nessi (2020) menciona:

> Por un lado, la juventud debe analizarse desde una perspectiva que incorpore y problematice el contexto social desde el que las/os jóvenes parten, de manera de conocer las situaciones económicas, culturales y sociales que condicionan sus recorridos vitales. Por otro lado, debe retomar las distintas esferas de la vida cotidiana que permitan enriquecer su análisis: el género, la clase, los sentidos culturales, las prácticas cotidianas, las políticas como así también, las dinámicas territoriales (pp. 54).

Este párrafo de la autora me parece interesante para entender cómo la idea de juventud está acompañada y atravesada por otras cuestiones que hacen a la esfera del ser social, y que es transversal a los sujetos, con el fin de comprender

que no hay una única manera de concebir a las juventudes. Por ende, el “ser joven”, va a estar interpelado por el contexto social, económico y cultural del cual ese joven es parte. Y aquí es pertinente situar y focalizar lo que la autora menciona como las dinámicas territoriales que permiten preguntarnos; ¿cómo son las juventudes de los barrios populares de la ciudad de Mar del Plata? y específicamente, ¿cómo se configura la noción de juventud en la escuela N°51?. En esta línea de debate, Nessi continúa y profundiza la importancia de comprender a las juventudes desde una perspectiva decolonial, con sus realidades particulares que deben ser abordadas, estudiadas y atendidas. Por ende, posicionarse desde las perspectivas decoloniales para comprender a las juventudes, permiten analizar realidades concretas situadas, rompiendo con lógicas centristas. La autora establece:

> El adultocentrismo implica relaciones desiguales signadas por las edades sociales, donde las/os adultas/os imponen su mirada del mundo y a partir de allí, designan roles a los otros grupos: ya sean las infancias, las vejeces o mismo, las juventudes (Nessi, 2020, p.57).

Aquí es importante detenernos para profundizar en esta idea. El adultocentrismo, nos dice la autora, no solo implica una forma desigual de relacionarnos según las edades establecidas socialmente, sino también, una forma de establecer imaginarios orientados a cada grupo de edad. Implica un enfoque en donde las experiencias, sentires, formas de pensar y percepciones de lxs adultxs son la norma y el estándar, por lo tanto, las decisiones y políticas suelen priorizar las voces de lxs mismxs, que establece así una asimetría de poder.

> Por sobre todo, el adultocentrismo como punto de partida implica niega el lugar activo que tienen las/os jóvenes en las distintas esferas donde se desenvuelven y también el lugar como constructores de sus experiencias y su realidad. Así, se imponen desde las adulteces ciertos modos de ser y estar en el mundo que condiciona el desenvolvimiento de las otras edades sociales (Nessi, 2020, p.57).

Históricamente en los ámbitos educativos, sociales y culturales han predominado las ideas, pensamientos, emociones y voces de lxs adultxs, que construyen las normas exigibles de cómo se debe ser o actuar siendo niñx o joven en la escuela o la sociedad. Se niega como dice la autora, el lugar activo de las niñeces y juventudes en las decisiones sobre su propia vida. Es así que, en las

últimas décadas ha habido un avance muy significativo en materia legislativa, social, cultural y educativa sobre los derechos de lxs niños, niñas y adolescentes, que pone en el centro de la discusión la apropiación, libertad y autonomía de lxs niñxs y jóvenes de tener derechos, decidir por sí mismos, tener voz en las cuestiones que lxs compete y que la misma sea tenida en cuenta. Ahora me pregunto, ¿Por qué es importante traer a colación la idea del adultocentrismo para la presente investigación?, bajo esta conceptualización de cómo se configura en nuestras sociedades las ideas y perspectivas predominantes, y cómo en diferentes ámbitos -particularmente en el campo educativo- se espera que lxs niñxs y jóvenes se adapten a las expectativas y respondan a un ideal de "ser estudiante" que debe cumplir para culminar así un trayecto formativo de forma efectiva, la presente investigación busca poner en el centro del debate qué perspectivas tienen lxs jóvenes sobre una temática en específico, y como ven lxs adultxs a esos mismos jóvenes.

Nombrar al adultocentrismo como un sistema de opresión, permite observar los diálogos, las ideas, las representaciones y percepciones que tienen lxs adultxs de la escuela N° 51 sobre lxs jóvenes que acuden a la institución y permite leer y analizar sus discursos y acciones a partir de comprender que las lógicas institucionales y profesionales pueden estar signadas bajo este enfoque. Sin invisibilizar igualmente el avance en materia de derechos humanos de lxs niñxs y adolescentes con respecto a la promoción de una visión más inclusiva que reconozca y valore las voces y necesidades de todas las generaciones.

Como amplifico en otros apartados, particularmente el campo educativo durante décadas se ha visto atravesado por esta lógica adultocéntrica, donde lx adultx es quien porta el conocimiento y el niñx o joven quien debe aprender y absorber tales conocimientos. Estas relaciones asimétricas de poder, posiciona al adultx de la institución como una autoridad mayor o suprema estando el estudiante en un rol desfavorecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otra línea de investigaciones Chaves, *et al.* (2016) recuperan la noción de las desigualdades para nombrar distintos escenarios posibles en las relaciones sociales donde la misma se hace carne. En las situaciones de interacciones entre las personas, las palabras, los argumentos, las posiciones y los discursos son utilizados para explicitar clasificaciones, valoraciones, idealizaciones y estigmas sobre lxs sujetxs, adjudicándose un cierto calificativo o posición en la sociedad

(p.14). El ser joven en una institución escolar no es ajeno a estas nociones y clasificaciones, sino que supone una particularidad y un modo único de transitar la juventud, lxs autorxs mencionan

> La escuela delimita un nosotros particular dentro del universo juvenil barrial. La pregunta por la condición estudiantil de los jóvenes supone interrogarse sobre cómo es imaginada y representada esa posición en la red de relaciones institucionales y cómo los diferentes sujetos, desde los lugares que ocupan y asumen, se perciben o perciben a los otros (Chaves, et al., 2016, p.23).

En este marco, nos traen la idea de percibir cómo es imaginada o representada la posición de lxs jóvenes en la red de relaciones institucionales de los ámbitos educativos, y cómo lxs mismos son percibidos por lxs diferentes actorxs de la institución. Pudiendo identificar que en dicho entramado de relaciones se ejecutan relaciones de poder y representaciones que se ponen en juego a la hora de comprender cómo son -o como se lxs percibe- a lxs estudiantes de las escuelas secundarias barriales. Estas investigaciones permiten poner en contexto el presente escrito y definir a partir de qué repercusiones teóricas y epistemológicas se parte, e identificar un camino científico recorrido sobre la temática que sustenta las premisas aquí desarrolladas.

Otra de las cuestiones que es pertinente abordar en este apartado, es la realidad del ser joven hoy en Argentina. Me refiero al “hoy” como parte generacional, situando a las juventudes con la realidad del país. Nos encontramos en lo que muchxs denominan la “era digital”, el avance de las redes sociales, de los juegos online y el celular incorporado a la vida cotidiana de muchas de las personas, pero principalmente de lxs jóvenes. Esto es importante traerlo a colación, ya que configura una dinámica distinta a la acostumbrada hace décadas. El uso del celular y de todas estas herramientas digitales comenzó a impactar en las prácticas pedagógicas de las escuelas. No deseo extenderme mucho en estas premisas, pero si era necesario plasmarlo en este proceso. Ya que pensar en jóvenes hoy, es pensarlxs bajo la lógica global de la cual todxs somos parte, y que no es menor, a la hora de construir subjetividades.

Como mencioné anteriormente, en las últimas décadas, hubo un avance en la utilización e incorporación de los medios digitales a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, donde esto se ha visto profundizado a causa de la

pandemia por covid-19 y su aislamiento social, preventivo y obligatoria (ASPO)[18]. La pandemia demandó obligatoriamente en un primer momento a un cierre total de todas las actividades que luego se fueron acomodando con el tiempo, hasta la vuelta a la “normalidad”.

Este suceso sociosanitario ha atravesado de formas diversas a todxs en todo el mundo, particularmente en las escuelas de nuestro país, durante más de un año todxs lxs niñxs y jóvenes debían continuar su trayectoria escolar desde sus casas, donde el uso de lo digital tomó preponderancia y gran importancia. Giovine, R., *et al.* (2023) en su investigación analizan las desigualdades educativas en el nivel secundario en pandemia y post pandemia, abordando las condiciones de escolarización durante los años 2020 y 2021, y las políticas educativas empleadas para acompañar y sostener la continuidad de lxs estudiantes de forma remota. Analiza cómo las formas de escolarización en pandemia obligó a considerar otros componentes que hasta el momento no estaban muy desarrollados, la no presencialidad y la utilización de medios digitales.

¿Por qué es importante comprender esto y qué connotación tiene a la presente investigación? Esta interrupción, modificación o construcción de otros modos de continuar la escolarización de lxs niñxs y jóvenes de nuestro país, ha sido un antes y un después en la vida de muchas familias y es que la pandemia ha atravesado de forma significativa la singularidad de lxs sujetos. Por ende, hablar de jóvenes y juventudes “hoy” implica comprender que muchxs de ellxs que hoy están escolarizados han atravesado dos años de su proceso de estudios de forma remota -en caso de contar con los recursos necesarios-. Entendiendo que los procesos globales interpelan y construyen los caminos en los cuales muchxs de ellxs se desarrollan y por ende orientan sus proyectos de vida.

En este sentido, estos últimos años se han realizado diversas investigaciones respecto a cómo ha impactado la pandemia en lxs jóvenes, muchos de estos efectos se han visto en la salud física y mental; la falta de interacción social, aislamiento, cambio drásticos en las rutinas, la falta de actividades recreativas, deportes, de estudio, de ocio, impacto en la socialización y la vida familiar fue significativo para cada niñx y joven en su etapa de desarrollo.

---

[18] La pandemia por covid-19 fue una crisis sanitaria global que comenzó en el año 2019 con la propagación del coronavirus SARS-CoV-2. Se extendió rápidamente por el mundo lo que llevó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar una emergencia sanitaria de importancia internacional.

Retomando a Giovine, *et al.,* (2023), establecen que las alteraciones en las formas de escolarización producidas en situaciones de ASPO y DISPO acentúan las desigualdades educativas ya existentes, pero que aun así habilita nuevas formas de distribución del conocimiento (p.306). Esto permite traer a debate como la pandemia ha acrecentado desigualdades ya preexistentes, y como se ha dificultado que lxs jóvenes de barrios populares puedan continuar con su trayectoria escolar a causa de no contar con los medios necesarios para solventarlos. Es decir, continuar estudiando implicaba que todas las familias tengan los recursos y las herramientas materiales y emocionales para sostener y acompañar estas nuevas formas de aprendizaje. Demandaba que cada hogar cuente con mínimo un aparato tecnológico -computadora o teléfono- y fundamental conexión a datos o wifi, donde fue esto una dificultad muy grande ya que muchas familias viven en zonas muy alejadas de la ciudad, no cuentan con todos los servicios básicos, menos con la accesibilidad a internet -tanto sea por no poder pagarlo o porque las compañías o empresas no llegan a zonas tan lejanas de la ciudad-.

Por esta razón, analizar a las juventudes en los ámbitos educativos implica recuperar sucesos que aún están grabados en las huellas de vida, aún se hacen presentes en las instituciones el impacto que la pandemia ha dejado en sus procesos de enseñanzas y aprendizaje. Es de total importancia comprender cómo se entrelazan esas relaciones intersubjetivas y cómo se construyen las nuevas formas de ser y habitar las instituciones. Y a su vez, estos sucesos sociales atraviesan las representaciones sociales que lxs jóvenes tienen sobre el acceso y la continuación de sus estudios superiores.

4. Educación secundaria y superior: trayectorias, accesos y desigualdades

a. Jóvenes y nivel secundario

La sanción de la ley de Educación Nacional N°26.206, y la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario fue un hito histórico para nuestro país. Por un lado, permitió un avance legislativo en pos de garantizar la incorporación al sistema educativo a nuevos actores sociales, particularmente jóvenes de sectores medios y populares que históricamente han sido excluidos de aquellos beneficios

que pertenecían a las élites del momento, pero por otro lado, estas nuevas regulaciones tendientes a ampliar la escolaridad quedan aún ajenas o extrañas para un cierto sector de jóvenes que se encuentran en extrema vulnerabilidad social.

En este apartado me gustaría recuperar a diversxs autorxs e investigadorxs en el marco de la academia, que en los últimos años pueden dar cuenta de las discusiones contemporáneas sobre el tema que remite esta investigación. Iniciaré mencionando la exhaustiva investigación doctoral de Mariangeles Calvo[19] (2023) titulada "Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad", donde expresa las estrategias del Trabajo Social en el marco de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en relación a las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Particularmente me parece relevante identificar como ella va narrando -entre otras cuestiones- las trayectorias educativas de jóvenes de escuelas secundarias y la implicancia en la construcción de su subjetividad e identidad, a su vez, la importancia de los EOE y específicamente del Trabajo Social en acompañar esas trayectorias educativas que se configuran en contextos de profunda desigualdad. En este sentido, explica esta noción de que ser estudiante que transita por el nivel inicial, primario y secundario organiza gran parte de la vida de una persona y que las formas de ver el mundo, nombrarlo y transitarlo depende de las prácticas y discursos escolares. En ello, la autora menciona:

> En su carácter relacional, la escuela expresa fronteras entre incluidos y excluidos (Dussel, 2004) produce diversas formas de integraciones excluyentes (Bayon, 2015) que hacen que las desigualdades de género, etnia, clase, entre otras, se perpetúan, acentúan y/o acumulen. Los modos en que damos lugar, alojamos y nos relacionamos con otros se construye en la dinámica escolar y su intrínseca relación con la estructura social (p. 183).

Bajo esta idea, se sigue reafirmando como la escuela si bien es un espacio de concientización, educación, acompañamiento, construcción de subjetividades y fortalecimiento de lazos sociales -en muchas otras ocasiones- puede generarse una reproducción estructural de las desigualdades sociales. En esto menciona que "tampoco podemos dejar de reconocer que el dispositivo escolar está colmado de prácticas y discursos que en términos de socialización crean sentidos y en muchas ocasiones violenta las subjetividades" (p.183).

[19] Es licenciada, magister y doctora en Trabajo Social (FTS-UNLP). Se desempeña como profesora en esa misma casa de estudios.

Estos aspectos que vengo mencionando, tienen gran injerencia en mi problema de investigación, ya que -como mencioné en capítulos anteriores- el problema de la presente investigación radica en identificar qué representaciones sociales circulan en lxs actores de la escuela secundaria N°51 sobre el acceso o no de lxs jóvenes a la Educación Superior. Para ello, es muy necesario reconocer cómo se construyen las prácticas escolares y los discursos emergentes en dichas instituciones. La autora menciona que la expansión educativa ha demostrado no ser sinónimo de igualdad social, sino que las brechas de desigualdad se expresan en las experiencias cotidianas. “La institución escolar ya no excluye a determinados grupos como ocurrió en siglos pasados, sino que operan nuevos mecanismos de exclusión mayormente naturalizados en el sentido común y en las prácticas que tácitamente producen y reproducen desigualdades persistentes” (Tilly, 2000 citado en Calvo 2023, p.132).

Esto último, nos trae a colación como podemos observar de alguna manera, el acceso o no de determinados grupos sociales a las instituciones educativas, es decir, si bien la expansión educativa se ha acrecentado en las últimas décadas y ha aumentado el acceso de jóvenes de sectores populares, esta brecha de la desigualdad aún se sigue perpetuando, en aspectos más invisibles u ocultos, que se transmite a través de las prácticas, los discursos y las representaciones.

En este marco, estas expresiones de la desigualdad social se profundizan en las manifestaciones de la fragmentación social en el orden de las prácticas escolares, a partir de la década del ´70 donde se producen cambios, rupturas y transformaciones significativas a nivel social, político, económico y cultural. En esta línea, Santos Sharpe (2020) va a decir que

> El punto es que la fragmentación en el ámbito educativo supone un distanciamiento social entre los espacios escolares y que tiene como consecuencia la emergencia de fronteras socioculturales que producen un extrañamiento recíproco. En el caso argentino, este distanciamiento tiene impacto en distintos aspectos: primero, afecta no sólo a los estudiantes, sino a los diversos actores del ámbito educativo, particularmente los docentes. En segundo lugar, interviene en cómo se configura la experiencia escolar por fuera de la escuela misma. Tercero, la fragmentación se evidencia también en la relación educación y mercado de trabajo. Y finalmente reconfigura lo público y lo privado en las experiencias contemporáneas (p.186,187).

Por otra parte, Gluz y Moyano (2018), traen a debate la noción de cómo la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina con la sanción de la ley N°26.206,

implicó una diversidad de estrategias y líneas de acción para garantizar el verdadero acceso de aquellxs jóvenes de sectores vulnerables que han sido históricamente excluidxs. Con la necesidad de identificar los límites de las políticas para estructurar los soportes necesarios para que los grupos de mayor vulnerabilidad puedan permanecer. Diferentes políticas de inclusión social como la Asignación Universal por Hijo (AUH) que está en vigor desde el año 2009, buscan acompañar y dar respuesta a la problemática de la "exclusión", con el fin de que el Estado sea el principal responsable y garante de tal derecho. Esta política de protección social de transferencia monetaria, está dirigida a madre, padre o titular que esté a cargo de sus hijxs menores de 18 años de edad, y se encuentre desocupadx, con trabajo no registrado o sin aportes, sea personal de casas particulares o monotributista social. Tiene como requisito que las familias, cumplimenten con los controles sanitarios, el plan de vacunación obligatorio y la concurrencia del niñx al establecimiento educativo. Esta política tuvo como resultado sustancial la amplitud de la escolarización de niñxs y jóvenes de todo el país donde "la tasa neta de escolarización se ha incrementado más del doble en los grupos de menores ingresos" (Gluz y Moyano, 2018, p.6).

Aun así, las autoras en su escrito dan cuenta del desgranamiento escolar en el nivel secundario a lo largo que lxs jóvenes van avanzando de año, y que ese desgranamiento afecta en mayor medida a los grupos en condición de pobreza o de menores ingresos. Estas referencias permiten visualizar la íntima relación entre el derecho al acceso a la educación y las clases sociales, que si bien se han implementado políticas que acompañan a que tal derecho se sustancie teniendo resultados concretos en la vidas de las personas, aún persisten la brecha de desigualdades sociales en torno a tal derecho.

Para pensar esta vinculación histórica sobre el acceso a la educación y las clases sociales, que han sido parte de la movilidad social intergeneracional a lo largo de las décadas en Argentina, que impulsa otras formas de pensar a la sociedad y a lxs sujetos. Me remito a Pablo Molina (2021), donde plantea en su investigación la noción de la expansión educativa y la cuestión de las desigualdades sociales en torno a los logros educativos. El menciona que,

> Se parte de que los logros educativos varían según la clase social de origen de los y las estudiantes, y para poder medir los obstáculos a tales logros se

> pueden tomar dos indicadores. Uno de ellos es el rendimiento académico, que registraba una tradición de estudios previos, en los que se señalaba que quienes provenían de hogares como menores recursos económicos y/o culturales tendían a obtener peores resultados académicos, desembocando en rendimientos académicos menores, e inclusive el abandono escolar, aun de niveles obligatorios por ley (p.51).

Por ende, nos dice el autor, que los logros educativos están de forma explícita vinculados a una cuestión de clases sociales, aunque no es el único motivo. Si bien, se han registrado investigaciones sobre la relación entre ambas variables y, se estipula así, que quienes provienen de sectores más desfavorecidos son quienes menos acceden a la educación, o logran “peores” resultados académicos -aquí podemos retomar la noción del deber ser, el estudiante ideal del modelo tradicional educativo- o directamente quienes no llegan a completar los niveles obligatorios, tiene que ver no solo con una cuestión de capital económico, sino que se pone en juego valores simbólicos y culturales. En este sentido, las decisiones educativas tienen un marco estructural ligados a las clases sociales y los ciclos económicos, “la evidencia de estudios internacionales sostiene que las crisis tienen impacto en la escolarización y las decisiones de los hogares” (Dejong e Ingram, 2001; Dellas y Sakelaris, 2003; Clark, 2011; Martínez García, 2016; y Molina Derteano, 2019; Carabaña, 2018, citado en Molina, 2021,p.53).

En conclusión, es relevante señalar que confluyen diversas realidades sociales, por un lado podemos decir que hubo un avance en materia de movilidad social ascendente respecto al progreso o crecimiento de las familias en términos educativos, pero por otro lado, aún persisten lógicas de desigualdad social que excluyen a lxs sujetos del acceso concreto y material a sus derechos. Mayormente esta desigualdad se manifiesta en las familias más populares y de bajos recursos.

b. Ingreso a la Educación Superior

En relación a lo desarrollado en los capítulos anteriores, en este apartado me gustaría poner el foco del debate en la vinculación del nivel medio y el superior. Retomo investigaciones que aborden la transición educativa de lxs jóvenes, las representaciones de lxs mismxs en torno a su propio futuro, y las desigualdades estructurales persistentes con relación a la continuidad de los estudios superiores.

Para arrancar con lo propuesto, me parece pertinente mencionar algunas cuestiones generales de los avances, transformaciones, legislaciones y rupturas históricas que fue atravesando la Educación Superior Argentina a lo largo de las décadas, en pos de comprender y conocer los contextos y la incidencia en la sociedad y en lxs sujetos.

Sanchez Eduardo (2003), realizó un exhaustivo análisis y desarrollo sobre los periodos históricos, sus contextos y leyes de la Educación Superior en nuestro país. Para su explicación lo dividió en tres periodos significativos. El *primer periodo de 1885-1947*, el *segundo de 1947-1995* y el tercero de *1995 hasta la actualidad.*

En el primer periodo menciona que para fines del siglo XIX el país contaba con tan solo dos Universidades, la Universidad de Córdoba y la de Buenos Aires, de la cual la primera ley para regularlas fue la N°1597 de 1885, una ley concisa y breve que mencionaba algunas cuestiones de las obligaciones y responsabilidades.

> Por una parte, en efecto, no puede desconocerse que su carácter de ley-marco, con normas concisas pero generales y amplias, contribuyó a que pudiera ir absorbiendo los cambios en la realidad que se iban produciendo, que en materia universitaria no fueron pocos para la época. Basta tener en cuenta que fue durante la vigencia de esta ley que tuvo lugar el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, con posturas cuestionadoras del estado de cosas existente, que generalmente implican cambios estructurales y legislativos importantes. Fue también durante su vigencia que se crearon cuatro nuevas universidades, que hicieron sustancialmente más complejo el cuadro institucional que la ley debía regular (Sanchez Eduardo, 2003, p.12)

En este sentido, si bien la ley N°1597 se expresaba muy breve y general a la forma de regular las Universidades, fue la que más tiempo estuvo vigente, y la que atravesó por varios sucesos muy significativos para nuestro país como es la *Reforma Universitaria de 1918*.

El segundo periodo de 1947-1995, ha estado signado por múltiples leyes y posiciones que definen el modelo de universidad que se busca o espera construir y ha dado a enfrentamientos en la historia argentina. Para explicar cómo se configura este segundo periodo el autor lo divide en subperiodos: *el primer subperiodo* de 1947-1955, *el segundo subperiodo* de 1955-1967, *el tercer subperiodo* de 1967-1984 y *el cuarto y último subperiodo* de 1984-1995 (Sanchez, 2003). Comenzaré a desarrollarlos brevemente.

En el *primer subperiodo* de 1947-1955, la legislación universitaria tomó un

cambio muy notable, con el gobierno peronista se sancionaron dos leyes, en 1947 la ley N°13.031 y en 1954 la ley N°14.297, que impulsa la autonomía universitaria, el cogobierno y la gratuidad en el acceso a la educación universitaria en todas las universidades del país. Donde busca mayor amplitud de derechos tanto en la gestión de las universidades como en el acceso a la misma, promueve la expansión y democratización del sistema universitario argentino, en línea con las políticas de estado del proyecto de país del gobierno peronista. Luego, en el *segundo subperiodo* de 1955-1967, en 1955 el golpe militar derrocó el gobierno de Juan D. Peron,

> Ese mismo año, mediante el decreto-ley 477/55, el nuevo gobierno derogó la ley 14.297 y restableció la ley 1597, de 1885. Y poco después, mediante el decreto-ley 6403/55, sancionó un nuevo régimen para las universidades, muy detallista en algunos de sus capítulos, que introduce dos puntos que se deben retener: por un lado, como reacción a la política universitaria del régimen derrocado, restituye la autonomía a las universidades, ampliando incluso su alcance con respecto al que admitía la ley de 1885; y por otro, por primera vez en la legislación universitaria argentina, se prevé que "la iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos" (artículo 28). Si bien dicha norma fue modificada por la Ley 14557 en 1958, es a partir de esa legislación que surgen en el país, luego de fuertes debates y polémicas, instituciones universitarias privadas, que habrán de alcanzar luego un ponderable desarrollo (Sanchez, 2003, p. 13).

Entre 1967-1984 surge el *tercer subperiodo,* el gobierno militar que tomó el poder en 1966, y que a pesar de las declaraciones formales sobre la autonomía de las universidades, impulsaron políticas de corte autoritario y conservadoras, centradas en el orden, la planificación y la eficiencia. Luego, el golpe de Estado de 1976, fue un antes y un después para el pueblo argentino, con el fin de censurar, eliminar y erradicar ciertas ideologías políticas e instalar su poder, los militares intervinieron en las universidades aplicando políticas de censura, vigilancia y persecución en las instituciones educativas. Miles de estudiantes, profesores, y personal administrativo fueron perseguidos, detenidos, desaparecidos y asesinados bajo la sospecha de estar vinculados con actividades subversivas o de tener ideologías contrarias al régimen. La comunidad universitaria fue uno de los principales blancos de la represión.

A su vez, la autonomía universitaria, que había sido un principio fundamental del sistema educativo argentino, fue completamente eliminada. El gobierno militar impuso controles estrictos sobre el contenido académico, prohibió ciertas áreas de

estudio, y desarticuló los centros de pensamiento crítico. Por otro lado, se impulsó una despolitización donde, se reprime cualquier forma de organización estudiantil o sindical, y se impusieron códigos de conducta estrictos que prohíben actividades políticas o sociales dentro de las universidades.

El *cuarto subperíodo* que va de 1984 a 1995 fue un tiempo de estabilización y restablecimiento de las normativas y gestión de las universidades, y el autor menciona que,

> (...) se restablecieron los estatutos universitarios vigentes en 1966 y se adoptaron otras normas indispensables para el funcionamiento de las instituciones universitarias nacionales, todo lo cual fue luego ratificado por la ley 23.068, de 1984, se trataba en realidad, según la propia ley, de un "régimen provisorio" de normalización de las universidades hasta tanto se dictara la legislación de fondo. Pero al mismo tiempo se disponía que la normalización debía cumplirse en el plazo de 18 meses, cumplido el cual era lógico entender que el régimen provisorio concluía su vigencia. Las universidades se normalizaron en ese lapso pero la anunciada y necesaria ley de fondo no se sancionó sino en 1995, durante el siguiente gobierno constitucional (p.14).

Finalizando el desarrollo del segundo periodo, entramos en el tercer que desarrolla el autor que va desde 1995 hasta la actualidad. Es así, que en 1994 tuvo lugar la reforma de la Constitución, que agregó en su artículo 75 inciso 19:

> Sancionar leyes de organización y de base de la educación, que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales" (Sanchez, 2003, p.10).

Esto implicó que en nuestro país en 1995, se promulgue la ley N°24.521 de Educación Superior, que comprende en la misma a las universidades e institutos universitarios estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Que establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano, personal y social.

La ley menciona que el Estado Nacional y las provincias tienen la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas trayectorias educativas del nivel para todxs quienes lo requieran, a su vez deben promover políticas en pos de garantizar equitativamente ese acceso, permanencia y egreso. Por otro lado, son obligaciones de la Educación Superior -entre otras cuestiones- profundizar los procesos de democratización, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.

Las bases y objetivos de la presente ley apuntan a la transformación del sistema universitario dejando atrás múltiples atropellos a la democracia y derechos de miles de trabajadores y estudiantes. Trazando la reconstrucción de la educación superior Argentina y consolidando un sistema educativo inclusivo, de calidad y alineado con los principios democráticos. Con el tiempo, ha sido objeto de revisiones y debates en busca de mejoras y adaptaciones a los nuevos desafíos educativos.

Esta contextualización y recorrido que acabo de desarrollar permite identificar el camino legislativo de la educación superior en nuestro país, es fructífero con el fin de comprender de dónde surge la educación con la que contamos actualmente y como fueron los entramados sociales, económicos, culturales y políticos en los que se cimienta y crece la educación superior en nuestro territorio. Recuperar las luchas, avances, retrocesos, derechos, censuras y prohibiciones es poner en palabras la historia y trayectoria de miles de personas y grupos sociales.

Como podemos visualizar históricamente la universidad ha sido -y sigue siendo en alguna medida- un espacio de privilegio donde sólo acceden unxs pocos, previo a la Reforma Universitaria de 1918, las universidades y las carreras que allí se dictaban, solo podían acceder lxs hijxs de las elites conservadoras, signadas por múltiples sistemas de privilegios tanto de género como de raza y de clase. Es decir, no solo accedian y se graduaban quienes tenían el mayor poder adquisitivo económico, sino que también eran solo para un sector de varones blancos heteros cis. Bernheim (2008) menciona

> Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinatos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon

> sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad (p.16).

La reforma universitaria de Córdoba, fue un hito histórico importante para toda la educación superior argentina y latinoamericana, el movimiento revolucionario propugno derribar las barreras que hacía a la Universidad un espacio para las clases superiores, con el afán de transformar y romper con los antiguos privilegios de solo un sector y clase social. Los principios y demandas más relevantes se concentran en primer lugar en la autonomía universitaria, impulsando la capacidad de las universidades de poder gobernarse así mismas y el cogobierno que establece el derecho a la participación de estudiantes, docentes y graduadxs teniendo todos los claustros voz y voto para la toma de decisiones. En segundo lugar, la reforma impulsó la gratuidad universitaria con el fin de promover el acceso de todas las clases sociales y por último, la extensión universitaria, que busca promover extender sus servicios y conocimientos a la sociedad, al desarrollo social y cultural del país.

Cabe destacar, que lxs principales protagonistas de este movimiento revolucionario fueron lxs jóvenes, lxs estudiantes son lxs que tomaron el timón de la lucha en conjunto con cientos de docentes y trabajadorxs universitarixs. Es así, que a partir de estos cambios y transformaciones legislativas y sociales comenzó a generarse un mayor ingreso de lxs hijxs de las clases medias y bajas a las universidades, aumentando cada vez más las matrículas estudiantiles y las políticas sobre el acceso, permanencia y egreso. Hubo una considerable expansión del sistema de universidades públicas a través de la creación de una cantidad de nuevas instituciones en todo el territorio nacional, ampliando la oferta académica y curricular.

En este marco Rinesi (2020) establece

> La política democratizadora que en los distintos campos de su acción desplegaron los gobiernos que se sucedieron en nuestro país entre 2003 y 2015 estuvo asociada a esta idea de derecho, a la comprensión de que existen determinadas posibilidades vitales (en los campos social, laboral, previsional, educativo, cultural) que tienen que ser pensadas, representadas, como derechos (...). Entre todo ese vasto conjunto de derechos, o de bienes o de posibilidades que empezamos a representarnos en esos años como derechos que eran o que tenían que ser universales, un lugar importante lo ocupó el derecho a la educación, e incluso –en un contexto en el que pudo

> pensarse y legislarse que la educación secundaria fuera obligatoria para todos los adolescentes del país– de la educación superior. En la Argentina de hace ahora diez años, en efecto, pudimos pensar, por primera vez en nuestra historia, que la educación, en todos sus niveles, incluido el superior, es un derecho humano universal que debe ser garantizado por el Estado (p.33).

No obstante, no hay posibilidad real y efectiva de tal derecho sin esa garantía activa del Estado, que constantemente invierta en políticas públicas educativas, financie en ciencia y tecnología e impulse la investigación científica nacional. Como destaca Rinesi en los gobiernos de 2003-2015, se presentó la educación superior como un derecho de todxs, aumentó el presupuesto universitario, se generó un nuevo sistema de becas y estrategias de distintos tipos para llegar y brindar la posibilidad a aquellos históricamente “excluidos”. Aun así, si bien existen leyes que promueven y establecen que la educación es un derecho de todxs y que es competencia del Estado garantizar la misma, no deja de haber gobiernos que ponen en cuestión lxs derechos conquistados, y buscan desarticular lo que ellos denominan “gasto” del Estado. En el año 2015,

> El gobierno de la coalición Cambiemos desarticuló todas las políticas orientadas en esa dirección con las que se encontró, y solo abrió la boca, en relación con la cuestión universitaria, para llamar “locura” a lo que la ley llama “derecho” (...), o para constatar que “en este país los que nacen en la pobreza no llegan a la universidad” (Rinesi, 2020, p.35).

Por ende, cómo recupera el autor, en la gestión de la coalición Cambiemos, re-surgieron discursos respecto a la universidad y su acceso, con dichos tales como *“los pobres no llegan a la universidad”*, donde cuestionan y excluyen el avance en materia de derechos educativos de las últimas décadas que permitió el crecimiento exponencial de las clases bajas a las universidades.

En marzo del año 2022 se realizó en la Universidad Nacional de San Luis, el *“IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario”*, allí se debatió y compartió saberes y experiencias para pensar políticas públicas acerca del lema “La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas”. Estos encuentros y debates en el marco de la academia permiten visibilizar que las unidades académicas, lxs profesionales, docentes, estudiantes, entre otrxs, se

encuentran en debate y ponen en agenda el Ingreso, Permanencia y Egreso de lxs jóvenes de las Universidades Públicas, como un derecho que debe ser atendido y garantizado por el Estado y las instituciones.

Estos espacios, permiten entrelazar conocimientos, saberes y experiencias desde diferentes partes del país y de la región, con el fin de retroalimentarse mutuamente y trabajar en la concreción real y efectiva de este derecho para materializarse en los espacios institucionales, sin caer en lógicas universales, sino que sitúan a estas estrategias a partir de la realidad de cada territorio. Estos encuentros sobre al abordaje de las problemáticas del Ingreso a las Universidades Públicas, se emplean desde el año 2004[20] hasta la actualidad, y traen consecuentemente un crecimiento de la matrícula estudiantil y de lxs egresadxs de las universidades, aunque no obstante, es importante destacar que la academia aún sigue siendo un espacio de privilegio donde solo acceden unxs pocxs.

Es clave identificar, que estos últimos años gracias al trabajo y el compromiso de las Universidades de repensar políticas y acompañamientos en el ingreso y permanencia de sus estudiantes a las carreras, se ha concretado que cientos de ellxs sean la "primera generación" de profesionales de la familia. Sin embargo, aún persisten desigualdades sociales en el acceso al derecho a la educación y la realidad de oportunidades, por lo tanto, no deja de ser importante tanto para el Estado como para todas las unidades académicas, seguir en desarrollo de estrategias colectivas que aboguen por la materialización cada vez más de este derecho.

En dicho encuentro participaron distintas unidades académicas y profesionales que transmitían el trabajo realizado en torno a la temática en cada universidad o escuelas del nivel medio. Entre ellos los trabajos se dividen en capítulos generales de abordaje, se encuentran *"el pasaje del secundario a la universidad"*, *"prácticas pedagógicas para promover la habilidad universitaria"*, *"Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades"* y *"Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas"*.

[20] Contexto del país donde empieza a gestarse el paradigma y perspectiva de ampliación de derechos ciudadanos y sociales, entre ellos el educativo.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

El presente trabajo de campo se enmarca en la elección de una metodología cualitativa, que permite recurrir al uso del método etnográfico para poner en diálogo descubrimientos en el trabajo de campo. Dicho método es un enfoque que no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular la teoría e investigación a nuevas construcciones (Guber, 2001, p.8). Tiene una dialogicidad en el trabajo de campo y la puesta en práctica de mecanismos o técnicas que permitan entrar en contacto y vinculación con la población a trabajar. Para ello recupero los aportes de Rockwell (2009) donde establece que “En un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de "documentar lo no-documentado" (p.48). La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo (p.5). En consonancia con ello, la elección de la metodología y las técnicas a emplear surge con la finalidad de conocer la dinámica institucional y sus actores sociales. El hecho de haber realizado las prácticas de formación profesional supervisadas[21] (PFPS) en dicha institución, posibilitó construir la viabilidad necesaria para llevar a cabo la investigación. En este sentido,

> “Establecer las relaciones en el campo y registrar esa experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva (...) Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar” (Rockwell,2009, p.5).

Por ende, en relación al objetivo del estudio propuesto, he seleccionado como referente empírico un universo de estudio compuesto por unidades de análisis diferenciadas, con la intención de incorporar las miradas de múltiples actorxs que enriquezcan la comprensión del planteo de la investigación: 1) Estudiantes de sexto año: la escuela cuenta con un único sexto. 2) Equipo de trabajo: directora, preceptorx, equipo de orientación escolar y dos docentes. 3) Documentos de programas y proyectos institucionales.

[21] Como mencioné en las primeras páginas de esta tesis, las mismas se realizan en el marco de la asignatura Supervisión de las intervenciones sociales, ubicada en el último año de la malla curricular de la Licenciatura en Trabajo Social.

En lo que respecta a las técnicas de procesamiento y análisis de los datos, trabajé con la elaboración de matrices de datos (Baranger, 1999) que permitan el ordenamiento de la información y un primer nivel de análisis. Para esto utilicé aportes de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) como son: el método de comparación constante y los procesos de análisis de datos abierto (momento descriptivo) y axial (momento relacional). La teoría fundamentada permite articular en el desarrollo de la investigación la identificación del contenido de las representaciones sociales y la relación y determinación de sus elementos (Alveiro y Ochoa, 2013).

Para la presente investigación planteo como objetivo general:

- Conocer las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores sociales de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes.

Objetivos específicos:

- Identificar las representaciones sociales que tienen lxs jóvenes de 6to año de la Escuela Secundaria N° 51 sobre la educación superior.
- Identificar programas y proyectos que circulan en la institución sobre el acceso a la educación superior.
- Registrar las representaciones sociales que tienen lxs profesionales de la institución sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que allí concurren.
- Reconocer las prácticas y acciones cotidianas de lxs profesionales de la institución en torno al tema.

Aquí buscaré dar respuesta a cada uno de ellos, a partir del trabajo de campo realizado, haciendo uso del proceso metodológico y las técnicas mencionadas anteriormente. En los próximos apartados desarrollo cada objetivo a partir de la técnica empleada para brindar respuesta a los mismos.

a) *Análisis documental: Políticas Públicas Educativas y fortalecimiento de trayectorias entre nivel secundario y superior*

En relación con las técnicas de recolección de información se propone, el análisis documental (Valle, 2000) con el fin de identificar los programas y proyectos que circulan en la institución sobre el acceso a la educación superior y como operan en la dinámica cotidiana.

En este apartado tengo como objetivo identificar y desarrollar algunas de las políticas públicas educativas actuales más importantes y claves que toman protagonismo a la hora de generar un fortalecimiento entre la vinculación del nivel medio con el superior. A su vez, busco responder a uno de los objetivos de la investigación de “identificar programas y proyectos que circulan en la institución sobre el acceso a la educación superior”.

Bajo esta lógica, es de mi interés mencionarlas en esta investigación para reconocer e identificar la ampliación en estos últimos 20 años de políticas, recursos y acompañamientos socioeconómicos que influyen concretamente en la vida de las personas y permiten definir otros proyectos de vidas posibles, se observa cómo confluyen y se materializan los programas y proyectos “escritos” en el territorio.

Estos proyectos, programas y políticas si bien algunos son a nivel nacional o provincial, están situados en el partido de General Pueyrredón, en la escuela secundaria N°51 y otras instituciones educativas. Algunas fueron mencionadas en las entrevistas que les realicé a los actores de la escuela, y otras, forman parte de las políticas empleadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata como eje primordial de pensar y construir una universidad “por y para el pueblo".

Entre los que se encuentran:

- El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar)
- Comunicación conjunta para la educación y el trabajo (dirección de educación)
- Muestras educativas
- Programas de ingreso, acceso y permanencia y tutores pares en las distintas facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Proyecto de articulación secundaria-universidad: desempeñado por el Servicio Social Universitario de la UNMDP.

En relación con estos programas y proyectos, todos fueron observados y mencionados en la escuela. Sin embargo, destaco especialmente la referencia al programa de ingreso, acceso y permanencia, a lxs tutorxs pares de las facultades de la UNMDP y al proyecto de articulación secundaria-universidad, ya que participo

activamente en su dinámica interna de trabajo. Esta participación me permite comprender en mayor profundidad su funcionamiento y reconocer el conocimiento que se construye en torno a ellos.

El programa de respaldo a estudiantes de Argentina (Progresar), es una política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación. Fue creado a través del decreto 84/2014, con el propósito de mitigar las desigualdades sociales y económicas que dificultan el ejercicio del derecho a la educación. Fortalece las trayectorias de quienes buscan finalizar su educación obligatoria, formarse profesionalmente o estudiar una carrera de nivel superior. Está dirigido a jóvenes de 16 a 24 años y contempla poblaciones priorizadas para las cuales varían los requisitos de edad. Cuenta con cuatro líneas de becas: Progresar Obligatorio promueve la finalización de la educación obligatoria, e incluye una sublínea pensada para jóvenes de 16 y 17 años; Progresar Superior acompaña a estudiantes de institutos superiores y universidades; Progresar Trabajo se orienta a cursos de formación profesional; y Progresar Enfermería, a quienes cursen la carrera de enfermería en universidades y terciarios. El Programa espera colaborar en el desarrollo de la actitud reflexiva y la capacidad crítica propias de lxs sujetos de derecho. Por eso, lxs becarixs son responsables del estipendio económico. Lo reciben en una cuenta bancaria a su nombre, cuya titularidad promueve la inclusión financiera. No obstante, Progresar no se limita a una transferencia monetaria. Con el objetivo de potenciar su alcance y acompañar a lxs estudiantes en todo el proceso, se articulan Espacios Progresar en escuelas, institutos y universidades, y Puntos Progresar en los municipios. En tanto acción estatal, el propósito último del Programa es contribuir al desarrollo y crecimiento de la Argentina. De ahí la importancia de garantizar condiciones igualitarias de acceso, permanencia y egreso en la educación, que considera el conocimiento como bien público y derecho personal y social.

En cuanto a lxs estudiantes de la escuela, todxs contaban con la beca Progresar. El EOE tiene un rol activo en el acompañamiento de cada unx en la gestión de la inscripción, así como también en la tramitación de la SUBE estudiantil. Este programa de becas fue mencionado tanto en las entrevistas con lxs profesionales como en la actividad del círculo de cultura, donde lxs estudiantes lo destacaron como un recurso valioso que contribuye a sostener sus trayectorias escolares.

Por otra parte, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, de la cual depende la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, brinda líneas de trabajo prioritarias que deben ser abordadas en las escuelas durante la gestión de 2023-2027. En este marco, una de las líneas más importantes que deben trabajar los equipos de orientación escolar (EOE), lxs docentes y todxs lxs profesionales intervinientes se denomina: *"La construcción de una ciudadanía con proyectos para garantizar un presente y un futuro con derechos*". Que tiene como objetivo promover la articulación de la enseñanza con el sentido de una vida con proyectos, ubica a la Orientación para la Educación y el Trabajo como un eje estratégico para vincular al estudiantado con las organizaciones del Estado y del mundo productivo con el fin de proyectar un presente y un futuro con derechos. En este sentido, cada distrito educativo construye de forma situada esta vinculación entre escuela/ estudios superiores y mundo del trabajo (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2024). A lo largo del proceso de investigación, se destacó por lxs profesionales la implementación de esta línea de trabajo propuesta por la Dirección General de Cultura, haciendo énfasis en que el eje estratégico estaba siendo efectivamente puesto en práctica dentro de los equipos de trabajo de la escuela. En sintonía con esto, se fueron construyendo redes y espacios de articulación junto a otros proyectos e instituciones, como el programa de vinculación secundaria-universidad y los espacios de la muestra educativa.

En lo que respecta al tercer punto, las muestras educativas tienen como objetivo brindar información a la población sobre la oferta educativa existente particularmente en el partido de General Pueyrredon -y algunas localidades cercanas-. A lo largo del año la Universidad Nacional de Mar del Plata junto con otros institutos y centros de formación profesional se organizan y gestionan fechas y lugares para llevar adelante las muestras itinerantes que se implementan en diferentes barrios de la ciudad, y finaliza este circuito con una muestra más amplia en el paseo cultural estación terminal sud conocido como "Aldrey", allí durante tres días consecutivos todas las unidades académicas de la UNMDP, brindan información sobre las carreras, servicios, becas, programas, inscripción, documentación y otras políticas educativas abierta a toda la comunidad.

Estas muestras itinerantes que se realizan en diferentes barrios como la muestra general en el paseo cultural permite garantizar el derecho a la información

a toda la sociedad, así como la vinculación de las escuelas secundarias con el nivel superior, promueve y garantiza el derecho al acceso a la educación. Generar espacios donde la universidad, institutos y centros de formación vayan a territorio y sean quienes se acerquen a la población, implica romper con la lógica verticalista de jerarquías y roles en la sociedad, donde la academia es quien espera de forma pasiva recibir a sus estudiantes para brindarles conocimientos y formación, en este sentido, es interesante introducir la idea de *"*las aulas como territorio y el territorio como aula*"* (Facultad de Ciencias Sociales, 2018), volviéndose imprescindible los procesos de fortalecimiento entre áreas, actores, saberes y territorios. Esta línea implica romper con la idea de La Universidad como constructora del saber universal, que luego es aplicado sobre territorio y sus actores, sino que es de vital importancia elaborar prácticas que impulsen un diálogo de saberes.

Por otra parte y vinculado con las muestras educativas, se encuentran lo que se denomina "Programas de ingreso, acceso y permanencia" o "tutores pares" en las distintas facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Me centraré en la UNMDP porque es el espacio que en esta investigación me compete, pero es clave comprenderlo como una política que debe y puede ser construida en todas las instituciones educativas de educación superior del país.

Como mencioné a lo largo de la investigación, a nivel normativo el acceso a la Educación Superior es un derecho fundamental de toda persona, si distinción o discriminación alguna. Teniendo en cuenta las diferentes realidades y complejidades sociales es importante pensar en las situaciones y problemáticas de quienes ingresan a la universidad, identificando así, el contexto social, político y económico en el que se encuentra nuestro país que es transversal a las realidades cotidianas de lxs sujetxs. En este sentido, nuestra Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene el compromiso constante de reinventarse, adaptarse, construir y conquistar nuevos derechos y herramientas que acompañen la trayectoria educativa de quienes ingresan, pudiendo garantizar la permanencia y egreso de sus estudiantes.

En este marco, el ingreso a las facultades no se realiza bajo lógicas restrictivas, evaluativas y/o eliminatorias (ejes no menores a tener en cuenta), en las que designaría si lxs estudiantes acceden o no al inicio de cursadas a través de sus calificaciones del nivel medio o su nivel de conocimiento. Sino que, se propicia el acompañamiento, la comunicación, la solidaridad e igualdad de oportunidades para todxs lxs que decidan acercarse e ingresar a algunas de nuestras carreras de grado.

Para poder garantizar estos principios y acompañar a quienes deseen ingresar, las facultades tienen la obligación de generar espacios que promuevan el acompañamiento a lxs ingresantes, con el fin de brindarles la información necesaria sobre lo que implica “la vida universitaria”, en este sentido es que surgen el programa de ingreso, acceso y permanencia con la figura de “facilitadores” y la figura de lxs tutores pares. Ambos espacios tienen como objetivo que quienes deciden ingresar a las carreras de la universidad tengan las herramientas necesarias para afrontar lo que implica este nuevo desafío, entender las complejidades y las realidades de la vida de lxs sujetos para acompañar así la permanencia y por consecuencia el egreso de lxs mismxs.

Cabe destacar que los programas de ingreso, acceso y permanencia y la figura de lxs facilitadores o tutores pares no existe en todas las facultades de la universidad, son espacios relativamente nuevos que van construyéndose a partir del trabajo e impulso de cada unidad académica. En este sentido, los encuentros nacionales y latinoamericanos de ingreso a la educación superior son clave y fundamentales para brindar información y experiencias de cómo se llevan adelante en otras universidades o institutos del país, y así promover e impulsar que se comiencen a ejecutar en todxs lxs espacios académicos para garantizar el derecho universal a la educación de todas las personas.

En relación con los dos últimos puntos -las muestras educativas y los programas de ingreso de las facultades-, su inclusión en este trabajo se debe, por un lado, a mi participación actual en el Programa de Ingreso, Acceso y Permanencia de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. En este marco, formo parte de las muestras educativas y tengo un vínculo directo con otras unidades académicas, centros de formación profesional y con lxs estudiantes de quinto y sexto año de distintas escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón y zonas aledañas. Por otro lado, durante la realización de las Prácticas de Formación Profesional Supervisadas (PFPS) en la EES N° 51 y el trabajo de campo para esta investigación, tanto lxs profesionales como lxs estudiantes hicieron referencia a estos espacios como políticas públicas que favorecen el acceso a la información y garantizan el derecho a la educación. La escuela ha establecido articulaciones con distintas unidades académicas, a través de las cuales se han brindado talleres y charlas destinadas a lxs estudiantes. A su vez, ha participado activamente en las muestras educativas que se realizan en la ciudad.

Por último, me parece importante mencionar el *“proyecto de articulación secundaria-universidad”* desempeñado por el Servicio Social Universitario (SSU) de la UNMDP. Desde el año 2023 surge por parte de algunas Trabajadoras Sociales del SSU, la inquietud por desarrollar acciones de articulación con el Nivel Secundario, en virtud de ciertas dificultades y problemáticas presentadas por lxs estudiantes, en su mayoría ingresantes, que daban cuenta de la existencia de diferentes obstáculos o barreras para su ingreso y/o permanencia en el Nivel Universitario. La situación mencionada invitó a pensar en nuevas estrategias de intervención que pudieran prevenir o anticipar tales circunstancias, favoreciendo el acceso y el tránsito por las diferentes Unidades Académicas que componen nuestra casa de estudios.

Para ello, se llevaron adelante reuniones y acciones conjuntas con el Departamento de Orientación Vocacional (DOV), en las que se pensó y planificó un proyecto común, arribando al objetivo principal de promover acciones de articulación entre Educación Secundaria y Universidad, en términos de proyecto de vida de lxs estudiantes de Nivel Medio. En este marco, el programa de vinculación secundario-universidad, se plantea trabajar con lxs actores de las escuelas del partido de general pueyrredon, emplear talleres informativos para lxs estudiantes y reuniones con lxs profesionales del EOE y docentes de las instituciones, tiene como objetivos, promover acciones de articulación entre Educación Secundaria y Universidad, en términos de proyecto de vida de los/as estudiantes de Nivel Medio, desarrollar instancias de capacitación destinadas a docentes y miembros de los Equipos de Orientación Escolar que aporten herramientas para el trabajo cotidiano con las y los estudiantes, facilitar el acceso a la información como derecho básico para la toma de decisiones en torno al propio proyecto de vida y abordar transversalmente la perspectiva de género y diversidad en las diferentes actividades propuestas a fin de contribuir a la deconstrucción de estereotipos, entre otros. Para poder llevar adelante el proyecto y cumplimentar con los objetivos planteados el SSU llamó a convocatoria a estudiantes voluntarixs para formar un equipo de trabajo y acompañar la formación de lxs mismxs. En este marco, a partir de mi trayectoria formativa en el campo educativo, me sume como voluntaria, junto con otras compañeras de la Licenciatura en Trabajo Social y de la Licenciatura en Terapia Ocupacional, y somos un total en el equipo de seis estudiantes y dos profesionales del SSU.

Este proyecto eligió a la EES N°51 como una de las escuelas para llevar a cabo el taller, trabajando específicamente con el único curso de sexto año. Tanto la Orientadora Social -quien articuló con el Servicio Social Universitario (SSU)- como lxs estudiantes valoraron positivamente la propuesta, destacando que les permitió conocer la existencia de posibilidades, programas y políticas de acceso a la educación superior, tanto en la Universidad Nacional de Mar del Plata como de otras instituciones formativas. Además, resaltaron la importancia del acompañamiento brindado durante el proceso de inscripción y en la gestión de trámites administrativos, considerándolo un aspecto clave para garantizar el acceso efectivo.

b) *Análisis de las observaciones participantes: intervenciones del EOE en la accesibilidad a la Educación Superior.*

En este apartado se presenta la interpretación de los datos en relación con el objetivo específico de identificar las prácticas y acciones cotidianas de lxs profesionales de la institución en torno a la temática abordada. Para ello, se realizaron observaciones durante las clases de sexto año y en el marco de las intervenciones llevadas a cabo por lxs profesionales, con el propósito de analizar y reconocer dichas prácticas en su contexto cotidiano. Estas observaciones participantes, fueron recuperadas a lo largo de los dos años de inserción en la institución, en primer lugar en el marco de las prácticas de formación profesional supervisadas que ejecute en el año 2023 con el equipo de orientación escolar y luego en el trabajo de campo realizado desde agosto a septiembre del 2024 para la presente investigación. Guber (2001) menciona que “la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social” (p.24). Es importante señalar que la elección de esta técnica para la construcción de la presente investigación se vincula directamente con el tipo de involucramiento sostenido en la institución escolar y con sus actores sociales. Tal como se ha mencionado a lo largo del escrito, la investigación surge, en parte, a partir de la experiencia en la escuela durante la realización de las Prácticas de Formación Profesional Supervisadas (PFPS), lo cual dio origen a la formulación del problema de investigación y, en

consecuencia, a un regreso a la institución desde un nuevo rol: el de investigadora. De este modo, durante dos años consecutivos he ocupado diferentes roles dentro de la misma institución, los cuales se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

Guber (2001) dice:

> Tradicionalmente, el objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. La aplicación de esta técnica, o mejor dicho, conceptualizar actividades tan disímiles como "una técnica" para obtener información supone que la presencia (la percepción y experiencia directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades (p.56).

Considero que la observación participante me permitió establecer una vinculación reflexiva entre la mirada sobre las situaciones y dinámicas cotidianas de lxs actores institucionales y mi propia participación en algunas de las actividades desarrolladas por la escuela. Formar parte de la dinámica escolar -ya sea desde mi rol de estudiante en el marco de las prácticas o desde el lugar de investigadora- y participar en propuestas planificadas por docentes o por el equipo de orientación escolar, me brindó la posibilidad de construir un vínculo significativo con lxs sujetos y con la institución. Esta posición de involucramiento activo resultó sumamente enriquecedora para la construcción del conocimiento.

> La observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social. En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades (Guber, 2001,p.62).

Por otra parte, cabe destacar que dependiendo el contexto o la situación, no siempre unx se encuentra observando y participando al mismo tiempo. La reflexibilidad de la utilización de la técnica permite justamente, que lx investigadorx tenga la capacidad de identificar cuando es necesario llevar adelante una más que la otra, cuando es necesario llevar una posición más de observador y en otras más de participante. No siendo prácticas exentas o fragmentadas, sino más bien, que se

encuentran retroalimentadas una con otra. Guber (2001) menciona:

> La observación para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, de desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador. Así, para detectar los sentidos de la reciprocidad de la relación es necesario que el investigador analice cuidadosamente los términos de la interacción con los informantes y el sentido que éstos le dan al encuentro. Estos sentidos, al principio ignorados, se irán aclarando a lo largo del trabajo de campo (p.64-65).

En este marco, lo que aquí me concierne es desarrollar algunas ideas, discursos y situaciones que he identificado por parte de lxs profesionales de la institución en relación al tema de investigación. Para la construcción de este apartado recupero mis notas de campo desarrolladas en el marco del trabajo de campo y en las PFPS.[22]

Como ya he mencionado, las representaciones sociales son formas de conocimiento socialmente elaborados que circulan entre lxs actores mediante la palabra, el encuentro, lo simbólico, la ideología y que participa en la construcción de la realidad de esas personas. Son formas de ver y representar algo que en general son socialmente elaboradas, es decir, se construye bajo el diálogo con un otrx u otrxs. Ese conjunto de creencias, conocimientos, opiniones, imágenes y percepciones que lxs profesionales de la escuela tienen sobre lxs jóvenes de la institución en relación al acceso de lxs mismxs a la educación superior, moldean las prácticas implementadas en la dinámica institucional, que son relevantes desarrollar.

El fortalecimiento de las acciones directas de acompañamientos, orientación e información a lxs jóvenes de escuelas de nivel medio en relación a continuar sus estudios o salir al mundo laboral luego de finalizar sus estudios, no se dieron ni se dan en solitario, sino que depende de toda una red interinstitucional para ser llevadas adelante, donde forman parte las escuelas de nivel medio, las universidades, las políticas de empleo joven, los centros de formación profesional, entre otros.

---

[22] La generalidad de las prácticas llevadas adelante por lxs profesionales en relación al acceso de lxs jóvenes a la educación superior, están vinculadas a las acciones mencionadas en el apartado *"Políticas Públicas Educativas: fortalecimiento de trayectorias entre nivel secundario y superior"*, algunas de ellas tienen que ver con acciones directas de acompañamiento y asistencia hacia lxs estudiantes y otras están orientadas a trabajar de forma transversal el proyecto de vida estas últimas son las más complejas de identificar en la observación.

En los dos años que estuve en la institución he participado y observado, cómo el EOE de la escuela, se ocupó de gestionar y garantizar que lxs jóvenes de quinto y sexto año, accedan a la información en relación a las carreras disponibles en su localidad, así como brindar las herramientas necesarias para el ámbito laboral. Estas acciones se lograron a partir de salidas a las universidades, a muestras educativas y centros de formación profesional. A su vez, se coordinó con facultades, el servicio social universitario, trabajadores de la oficina de empleo, entre otros para que brinden talleres y charlas en relación a las políticas disponibles, y la variedad de espacios de acompañamiento existentes en la ciudad para lxs jóvenes que decidan estudiar, trabajar o emprender.

En este sentido estas acciones directas por parte de lxs profesionales, no solo permite que lxs jóvenes accedan a la información, sino también que se pueda materializar en su cotidianidad el acceso a derechos básicos, como es la educación y el trabajo. Otra cuestión que me parece relevante mencionar, es que el EOE se encarga y garantiza que todxs lxs estudiantes que cuenten con los requisitos solicitados estén inscriptxs en la beca progresar y tengan el boleto de colectivo estudiantil. Estas políticas posibilitan que las familias que no cuentan con recursos socio económicos suficientes tengan un acompañamiento para que lxs jóvenes puedan finalizar sus estudios secundarios.

En esta línea de trabajo, la cuestión del acceso a la educación superior o construcción de un proyecto de vida por parte de lxs jóvenes, no solo se abordan mediante acciones directas como mencioné anteriormente, sino que también, se materializan de forma transversal en las intervenciones de cada unx de lxs profesionales.

Cada profesional, desde su propio rol y espacio de intervención, busca potenciar e incentivar el interés de lxs estudiantes de cara al egreso, ya sea orientándolxs hacia la continuidad de estudios, la inserción laboral, el emprendimiento u otras decisiones personales. En este sentido, se propone la construcción de un espacio de diálogo abierto y atento a la escucha, donde puedan expresarse los deseos y proyectos de cada unx. A partir de ello, lxs profesionales intentan ofrecer, desde sus posibilidades y desde el marco institucional, herramientas que contribuyan a acompañar esos procesos, como el acceso a programas específicos, información sobre becas, apoyo en la elaboración del currículum o la vinculación con empresas que promueven la inserción laboral juvenil.

Este espacio de escucha activa, acercamiento o preguntas a lxs estudiantes, es muy difícil que se lleve adelante en las instituciones educativas, ya sea por la gran demanda de trabajo que tienen lxs profesionales o por otras cuestiones de orden personal, confianza o vínculos entre estudiantes y profesores o directivos. Por eso, es importante mencionar que estas micro acciones del día a día, permite que lxs estudiantes puedan comenzar a cuestionarse, re-preguntarse y ver posibilidades que no conocían o no tenían en cuenta. Estas intervenciones que son intrínsecas, en el accionar profesional, van dejando huellas en el camino de lxs estudiantes y permite construir otros futuros posibles.

Por ende, es menester señalar que la institución educativa en general y sus profesionales en particular contienen una política de acompañamiento, contención y escucha a sus estudiantes, intentando de la mejor manera posible escuchar lxs deseos de ellos, identificar sus gustos, habilidades para así potenciar sus planes o ideas en relación a sus proyectos de vida.

Si bien, estas acciones son fundamentales a la hora de construir intervenciones más significativas con lxs jóvenes del barrio planteando otros caminos posibles a partir de las oportunidades y deseos, no deja de quedar incompleto al momento de sostener una decisión o llevar adelante un proyecto de vida. Cuando se sostienen estas conversaciones entre estudiantes y profesores, lxs estudiantes explican que si bien conocen las oportunidades que hay, no se sienten con el interés o la capacidad para poder encarar una decisión tan compleja como elegir continuar estudiando o con la incertidumbre de qué hacer luego de cerrar el ciclo escolar.

El acompañamiento y el impulso por parte de lxs profesionales se manifiestan en la dinámica cotidiana de la institución. Sin embargo, en muchas ocasiones, los condicionantes económicos, culturales, sociales, familiares y personales adquieren un peso mayor en las trayectorias de lxs jóvenes. No resulta suficiente con promover acciones o enunciar discursos orientados a incentivar o sostener la idea de que estudiar, proyectarse y convertirse en profesionales es una posibilidad real para ellxs. Es necesario avanzar hacia una construcción sociocultural y socioeconómica de carácter más estructural, que apunte a reducir y eliminar las brechas de desigualdad que se evidencian en las experiencias cotidianas y en las representaciones tanto de las familias como de lxs profesionales y de lxs propixs jóvenes.

c) *Análisis de las entrevistas en profundidad: representaciones sociales de lxs profesionales*

En este apartado pretendo poner en diálogo y responder a uno de los objetivos específicos del trabajo, que es registrar qué representaciones sociales tienen lxs profesionales de la institución sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que allí concurren. Para lograr alcanzar dicho objetivo implementé la técnica de entrevista en profundidad con un modelo de preguntas abiertas que permita empezar a indagar aquellos significados que circulan entre lxs profesionales entrevistados y entender, como dice Jodelet (1986), qué sistemas de referencias operan al momento de interpretar lo que se pregunta, y cómo clasifican y aprehenden la información que circula.

La entrevista en profundidad es:

> Una técnica para recopilar información sobre conocimientos, creencias, rituales, de una persona o sobre la vida de una sociedad, su cultura. Consiste en solicitar información sobre un tema determinado. Se caracteriza por una conversación personal larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto de estudio. De esta manera se concibe como una interacción social entre dos personas en la que se va a generar una comunicación de significados; una va a explicar su visión del tema el entrevistado y la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación (Varguillas, Carmen y Ribot de Flores, 2007, p.250).

En base a lo citado considero que es una técnica sustancial enmarcada en la metodología cualitativa que permite ahondar en los interrogantes de la investigación en pos de conocer y profundizar sobre los objetivos propuestos. Realicé seis entrevistas en total a la directora, lx orientadorx social y orintadxr educacional que conforman el EOE, la preceptora de sexto y dos docentes de sexto año. Lo que cabe mencionar es que son entrevistas en profundidad con preguntas semi abiertas, cada una de ellas están interrelacionadas entre sí, para entender la respuesta es necesario observar la respuesta de la anterior, orientan a interpretar el objetivo acorde a la singularidad de cada entrevistadx.

A su vez, es importante diferenciar a esta técnica de una conversación meramente informal, ya que, la misma está planteada con un marco organizativo, metodológico y con objetivos y preguntas orientadas a una temática en específico. Es decir, la entrevista en profundidad está previamente planificada con el fin de trazar el camino para el diálogo y la producción de conocimiento en conjunto entre entrevistado-entrevistador.

Carballeda (2018), entiende a la misma "como espacio de encuentro de la palabra, la mirada y la escucha y un lugar donde se cuentan historias, desde la mirada, desde el cuerpo, desde el tono de voz" (Carballeda, 2018, p.1). Por ende, desplegar este tipo de estrategias permite poner en palabras, cuerpo y voz trayectorias, percepciones, vivencias, ideas y representaciones en torno a la temática analizada, y profundiza en aquellos relatos y diálogos que en muy pocas ocasiones suelen manifestarse de forma explícitas en el quehacer cotidiano.

Se comprende que las representaciones sociales que construyen lxs actorxs de la escuela sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes de dicha institución está signado a partir de lo que recupera Jodelet (1986) mencionando que

> lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, a través de la comunicación que se desarrolla entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (p.473).

Es en este sentido, consideré fundamental iniciar las entrevistas con las siguientes preguntas: ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la institución? ¿Hace cuánto conoces al barrio y a la escuela? ¿Ese conocimiento del territorio es a partir de tu trabajo en la escuela o hay un vínculo socio territorial previo? Estas preguntas se orientaron a situar las trayectorias de cada unx, para comprender desde donde cada unx habla, su contexto y el conocimiento que tienen sobre el barrio, la institución y lxs jóvenes. Ya que las trayectorias inciden en las representaciones sociales que cada unx elabora, y por ende se ve materializado luego en las respuestas a las preguntas realizadas. Se busca en esta investigación conocer las representaciones sociales entendiendo que no solo son cuestiones individuales que comprenden a la persona entrevistada, sino que tiene como base, las relaciones que se materializan en el campo concreto.

Representaciones sociales sobre la institución escolar y el barrio

Una de las preguntas está orientada a que lxs entrevistadxs puedan narrar cómo describen a la institución escolar y al barrio belgrano, el objetivo de la misma busca interpretar como cada actor observa al territorio y a la escuela en cuestión y en consecuente a lxs estudiantes que la habitan. En base a las respuestas obtenidas muchxs comparten en sus discursos la visión que tienen en relación a la institución y las sensaciones que atraviesan a la hora de transcurrir sus días allí. En sus diálogos, coinciden en que es un espacio lindo y agradable para asistir y trabajar. Una categoría que utilizan recurrentemente es la noción de que la escuela es *"contenedora"*, afirman que se materializa como un lugar en donde lxs estudiantes o cualquier persona que se acerca a la misma puede encontrarse con una red de trabajo que tienen como eje central el acompañamiento y la escucha. En este sentido, unx de lxs entrevistadxs comentó que: *"La escuela es increíble, es una escuela contenedora. Es una escuela que acompaña, no solo al alumno, sino también a las familias. Es una escuela que incluye, en el sentido que el chico más allá de todo, forma parte de nuestra escuela, se lo acompaña. No es expulsiva, se trabaja para que el chico continúe con nosotros, trate de modificar la conducta, el problema que hay. Es una escuela en la que la mayoría de los miembros se sienten parte".* Otras de las respuestas mencionan que; "*[...] es una escuela que hace mucho esfuerzo para mantener a sus estudiantes dentro y que hace mucho hincapié, además desde la formación disciplinar, insiste mucho en la formación de las personas, que además tiene un contexto hostil en el barrio, [...] que hay un afuera de la escuela que los profes no lo vemos porque estamos acá, pero nuestros estudiantes si lo ven y que a veces los bajonean porque ven desigualdad social."*

[...] El año pasado tenía un sexto que yo veía que eso los bajoneaba particularmente les anulaba la mirada hacia delante, yo sentía que a ellos les pesaba eso. [...] Y hablar de elecciones para mi es hablar de futuro, de proyectos políticos y yo creo que cuando hablamos de eso como se impone que estaba todo mal en el barrio, que había otro poder que no era el poder del Estado, que parecía en algún punto más poderoso que al Estado le costaba imponerse frente a eso, yo creo que todas esas cosas a ellos le pesaban y que también la escuela lucha para legitimarse por sobre eso. Yo creo que esta escuela lo hace y hace un esfuerzo muy

grande por sobre eso, esto es un espacio de contención, de demostrar otro camino posible".

Otrxs de lxs entrevistadxs responde*; "En cuanto al barrio para mi es un barrio normal como cualquier otro de Mar del Plata, lo que pasa ahora es que son situaciones de vulnerabilidad de derechos, [...], hablamos de multiplicidad de derechos, desde tener las calles sin arreglar, de tener el espacio público en condiciones, que el centro de salud tenga la cobertura de todas las necesidades de salud"* y otrxs que indica, *"Yo siempre la escuela la describo como un lugar donde los chicos encuentran lo que necesitan, no sólo en cuanto a conocimiento, sino que siempre esta escuela se ha caracterizado por ser contenedora. Hemos variado la cantidad de personas o el nombre de las personas, pero todos los que ocupamos algún espacio de cuidado de los chicos siempre le brindamos lo mejor que tenemos que es la escucha, tanto el escuchar como acompañar estuvo presente".*

En esta línea, las representaciones sociales de lxs profesionales en relación a la institución escolar y el barrio refleja una fuerte dimensión social y emocional que va más allá de lo meramente pedagógico y se posiciona como un actor clave en la contención y el acompañamiento en contextos de vulnerabilidad de sus estudiantes y familias. Consideran que la escuela evita ser "expulsiva" y se permite el sostenimiento, la permanencia y egreso de lxs jóvenes. Estas representaciones pueden ser pensadas a partir de lo que Bourdieu denomina el *habitus,* son prácticas reproductoras que ponen a disposición formas de actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera. Elementos que son interiorizados por lxs sujetxs y empleados en las relaciones sociales, por lo tanto, es clave destacar que las representaciones de lxs profesionales forman parte de un entramado cultural y social que se entreteje en el quehacer cotidiano institucional, y en esas prácticas que brindan y construyen sentido. En este caso, el *habitus* reproduce la noción de la escuela como contenedora y por lo tanto de las acciones que se empleen para que eso se garantice.

Asimismo, otras de las representaciones que se ponen en juego son acerca de los desafíos del contexto social y barrial, que conciben al barrio como un entorno hostil con situaciones que afectan a lxs estudiantes, y las representaciones sociales que ellxs mismxs tiene sobre el barrio y la escuela en donde estas situaciones tienen un impacto directo en lxs estudiantes quienes pueden sentir que no hay futuro o que sus oportunidades son limitadas y por lo tanto puede influir en sus

elecciones o motivaciones. Aquí es clave destacar el lugar que le brindan al entorno, el barrio y el rol que ocupa la escuela en todo ello, cuando mencionan la persistencia de desigualdades sociales que influyen en la vida de lxs estudiantes, puede entenderse desde la noción de poder de Bourdieu, ya que el autor menciona que el poder no es solo una imposición directa de un sujeto a otro, sino que se ejerce mediante las estructuras sociales que condicionan oportunidades en los individuos. El poder es producto de la relación entre las personas, las comunidades y las instituciones y se construye a partir de ciertas posesiones de capitales. Estos capitales están -de alguna manera- distribuidos desigualmente, y hacen que en las relaciones sociales algunos sean los que ejerzan el poder y otros los que los disputan y resistan. Desde la noción de capital simbólico del autor, cuando mencionan que "hay otros poderes más fuerte que el Estado" se puede entender que el poder Estatal no es siempre el predominante en ciertos territorios, si bien el Estado busca hacerse presente, en contextos de profunda desigualdad otros actores pueden estar disputando ese poder.[23]

Desde esta perspectiva de las relaciones de poder, lxs entrevistadxs destacan el papel fundamental de la escuela. Como campo social, esta institución desempeña un papel clave en la construcción de subjetividades, en la reproducción de la sociedad y en las disputas por el poder y el significado dentro de las relaciones sociales. Frente a las desigualdades sociales, la escuela, como institución del Estado, busca responder a estos desafíos y preservar su legitimidad simbólica, tanto ante la comunidad y otros actores del barrio como dentro de sus propias dinámicas institucionales.

Representaciones sociales en relación a lxs estudiantes de 6to año de la institución escolar

Una vez que describen cómo perciben a la escuela, me interesa ver cómo describen a lxs jóvenes que allí concurren para analizar qué categorías se presentan al momento de hablar de lxs estudiantes. En este sentido, les pregunté ¿Cómo describirías al grupo y a lxs estudiantes de dicho curso?, en relación a sus

[23] Esta cuestión se relaciona con lo planteado por unx de lxs entrevistadxs, quien señala la presencia de otros actores sociales que disputan la hegemonía del Estado y de las instituciones educativas, como es el caso de la venta de drogas y el consumo problemático de sustancias.

respuestas, muchxs comparten la noción de que el sexto de este año es un grupo tranquilo, unido y que trabajan bien en comparación a grupos de años anteriores. Mencionan que pueden construir un vínculo sólido que les permite trabajar desde diferentes áreas, ya sea lo pedagógico como el acompañamiento más personal desde lo emocional y familiar. Algunos relatos al respecto son:

"somos poquitos, no son muchos estudiantes siempre arrancan 20 y quedan 18/17. Es distinto un curso pequeño porque te conoces más, logras conocer más sus opiniones, entonces creo que construimos vínculos cercanos, yo les cuento de mi vida, ellos de la suya. Justo mi materia es historia y estamos en el último año, tratamos de vincularlo como pasado-presente".

"diría que se llevan bien entre todas y todos, que eso no me había pasado, años anteriores no es que no hubo conflicto. Pero este año tiene más sentido de unidad, por eso es lindo que se animen un poco más a decir sus opiniones o a reflexionar. Se preocupan por la escuela, en el bienestar, cuando pasó esto del incendio en la escuela se habían preocupado. Algunos de ellos, están en el centro de estudiantes, una de ellos es la presidenta del centro de estudiantes, otra de las chicas está en una de las secretarías, y los chicos no se si están en alguna secretaria pero se que han participado en algo de deportes. Están en el consejo institucional de convivencia".

"si, gracias a dios muy buen vínculo con la gran mayoría, tengo más llegada con los cursos más grandes, 4to, 5to, 6to [...] por la edad, o por la forma de relacionarnos. Con ellos trabajamos de todo, gestionamos juntos el progresar, acá todos los chicos de la escuela tienen el progresar, se les gestiona uno por uno. Se los ayuda con lo que es la tarjeta estudiantil, muchas veces vamos nosotras a retirarlas, se lo retiramos nosotras dentro de nuestras posibilidades. Se ayuda en la gestión de conseguir turnos, también en talleres que sean de su interés".

"son un grupo excelente, ya se que los grupos no se comparan, pero en comparación al sexto del año pasado que también eran divinos, estos son excelentes. Vienen todos los días, bueno formaron el centro de estudiantes, participan, traen propuestas, se enganchan a las propuestas de equipo. Vos acordate cuando el año pasado fuimos a la UTN, fueron 2".

"Los de 5to son tan [gesto de cariño] que me encanta, me siento una tía a veces, o una hermana mayor, hay esa complicidad, ese espacio de que no te vean como un referente tan adulto, que te puedan contar qué es lo que sienten o que se lo juzgue

o se los mire desde otro lugar, entonces siento ese acercamiento particularmente con los chicos de 5to año, con los de 6to tienen esa postura más adulta y les cuesta acercarse si tienen una duda. Me pasó particularmente con una estudiante de 6to, que quiere estudiar una carrera pero la tenía en la nebulosa, no había pensado cómo llegar a ese lugar, que colectivo tomar y todas esas cosas es como "bueno pero alguien te tiene que decir". Por eso particularmente con 5to y 6to estamos trabajando con Marina para que puedan conocer la universidad, y también de paso hay espacios que yo no conozco".

"Hermoso, son un grupo hermoso, buenos estudiantes, lindas personas, este año es un lujo muy muy lindos"

En síntesis, los relatos presentados comparten una visión similar sobre lxs estudiantes, se destaca la identidad del grupo, las características individuales de sus integrantes y el trabajo desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar. Esta percepción está estrechamente vinculada con la mirada que lxs profesionales tienen sobre la institución escolar, basada en la dinámica de trabajo y en el vínculo construido con lxs estudiantes. La manera en que lxs profesionales conciben la escuela -ya que son quienes la transitan- influyen en la construcción de sentidos, en el conocimiento y en las representaciones que se forman sobre quienes la habiten.

Como mencioné al inicio de la investigación, Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales se construyen y elaboran a partir de las interacciones y comunicaciones en las relaciones sociales, transmitiendo a través de lo simbólico, la ciencia, los mitos y la ideología, entre otros. Esto se evidencia en las respuestas de lxs profesionales durante las entrevistas: ante una misma pregunta, sus respuestas son notablemente similares, tanto en la visión que tienen sobre la institución escolar como en la percepción del grupo de estudiantes de sexto año. Sin haberlo consensuado previamente, coinciden en las palabras que utilizan para describir tanto a la escuela como a sus estudiantes.

En este sentido, esto puede explicarse a través de las representaciones sociales, que conciben a lxs jóvenes como sujetos de derechos. En sus discursos, lxs profesionales priorizan y rescatan la dimensión histórica, familiar y contextual de cada estudiante, al mismo tiempo que destacan el componente emocional y afectivo como eje central para construir vínculos y llevar adelante sus intervenciones.

Las representaciones sociales sobre lxs jóvenes coexisten con el nuevo paradigma de perspectiva de derechos, que dio origen a la Ley de Educación

Nacional N°26.206 y al reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En este contexto, se evidencia un fuerte compromiso por parte de la escuela en la promoción de la participación estudiantil y el acceso a derechos. Desde esta perspectiva, lxs jóvenes son concebidos como sujetos autónomos, cuyas intervenciones permiten acompañar sus trayectorias educativas de manera particular, garantizando así diversos derechos, entre ellos, el acceso a la educación. Según relatan lxs entrevistadxs, existen políticas públicas y sociales que brindan apoyo tanto a lxs jóvenes como a sus familias para sostener su escolaridad, adaptándose a cada realidad. En este sentido, estxs actorxs cumplen un rol clave, asegurando que cada estudiante cuente con las herramientas necesarias para acceder a la información y ejercer sus derechos a través de un trabajo cotidiano y minucioso.

Otro aspecto relevante es la percepción que lxs profesionales tienen sobre el grupo de sexto año. Se destaca un sentido de unidad que fortalece el bienestar escolar, así como un vínculo afectivo significativo entre estudiantes y docentes, lo que configura nuevas formas de transitar la escuela secundaria. También se destaca la implicación de lxs estudiantes en diferentes situaciones vinculadas a la escuela, así como su participación política. Como menciona Calvo (2023), las trayectorias educativas en este nivel inciden en la construcción de la subjetividad de lxs jóvenes. Por ello, el acompañamiento de lxs profesionales, tanto en sus prácticas como en sus discursos, resulta fundamental para contribuir a la manera en que lxs estudiantes comprendan, nombran y experimentan el mundo en el sentido que lo propone Freire (1971, 1990).

Representaciones sociales sobre el vínculo de la escuela y sus estudiantes con la educación superior

Una vez indagado en el proceso de entrevista sobre la descripción que tienen lxs profesionales en torno a la institución escolar y sus estudiantes, comencé a profundizar más en la cuestión de la relación de ambos con la educación superior. Para así poder relacionar las respuestas que lxs actores daban y registrar qué representaciones sociales circulan y se elaboran sobre la temática. Para ello, les realice dos preguntas centrales: ¿Cómo consideras el vínculo o la relación de la escuela con la educación superior? y ¿Cómo consideras el vínculo de dichxs

estudiantes con la educación superior?.

Con respecto a la primera pregunta, algunas respuestas fueron las siguientes:

“la escuela se ocupa de mostrarles a los estudiantes que hay una oferta para estudiar eso si ocurre, que cuando la universidad ha hecho las presentaciones de la muestra, hay algunas que ha sido acá y otras en el barrio y en la universidad qué hacemos salidas al complejo, a la UTN, los chicos de 5to también la hacen. El año pasado lo hice y este año no lo hice, pero al menos yo mostré cuál era la página de la universidad, como inscribirse. Creo que ese es el vínculo mostrar que hay una oferta que es accesible”

“muy buen vínculo hay, acá desde hace 3 años, se acerca la facultad de psicología con una propuesta, son estudiantes avanzados de psicología que trabajan con los test de orientación vocacional con sexto año y después hay una devolución. Están interesados, preguntan los chicos. Ahora el próximo viernes vienen desde el Servicio Social, Julieta Viesa. Viene también Stella Maris, que viene a explicar como se acompaña a los chicos con proyecto. El viernes 16 a las 10 hs. Ella viene a dar una charla de proyecto de vida, los recursos que da la universidad”

“No se si interpreto bien la pregunta, siempre la 51 los mantiene informados de los cursos y oficios que salen, y se hacen visitas a las universidades con estos cursos para que ellos vean que hay otra realidad, y se motiven a ser creativos, creo que vos sos un ejemplo de ello de transformación. Hace falta la actitud y un poco de esfuerzo para llegar a que todo es posible”

“aunque se realiza, para mi gusto, le faltaria un poco mas de articulación, pero no lo veo que sea una falencia del lado directivo. Me parece más una falencia del equipo de orientación, de involucrar a los profes, me da esa sensación”.

En este contexto, se interpreta que las representaciones sociales sobre la relación entre la escuela y la educación superior enfatizan la existencia de un vínculo efectivo entre ambas, destacando el rol de la escuela en facilitar a lxs estudiantes el acceso a la información sobre la oferta educativa superior, especialmente en lo que respecta a las universidades. Además, se valora positivamente la colaboración con facultades y el trabajo conjunto con los equipos de orientación vocacional, ya que estas actividades fomentan el interés de los estudiantes. La intervención de expertos y la presencia de referentes que apoyan la toma de decisiones académicas de lxs jóvenes son aspectos clave en este proceso.

Sin embargo, se señala que, a pesar de las actividades realizadas para acercar a lxs estudiantes a la educación superior, aún falta una mayor articulación entre los diversos actorxs involucradxs (escuelas, docentes, equipos de orientación). El principal desafío radica en cómo se organiza y coordina el trabajo entre lxs docentes y lxs orientadores, más que en la falta de voluntad del equipo directivo. En este sentido, se reconoce que existen oportunidades para mejorar la colaboración interna y, con ello, generar un mayor impacto.

Luego, en lo que se remite a la relación de lxs estudiantes con la educación superior, respondieron:

"algunos están interesados, hay un interés, la mayoría muestran un interés"

"si lo mencionan, comentan, lo sueñan, pero algunos cuando tenemos ese acercamiento más del uno a uno que se animan a preguntar todas las dudas de "que colectivo me tenía que tomar", y que es vespertino, son palabras que no las utilizamos, entonces consultan esas cosas más en el uno a uno. Cuando fuimos al polideportivo a ver las ofertas que dicho sea de paso "no había muchas". Entonces hacemos más ese trabajo de uno a uno, preguntando "a vos" y tenemos la posibilidad de que podemos hacerlo porque 6to año es uno solo y no es numeroso, entonces ahora estamos con ese trabajo; "a ver vos que tenes pensado para el año que viene que te podemos ayudar, carrera o no carrera". Para ellos resulta alejado todo lo que tiene que ver con la educación superior". "algunos, la minoría manifiestan que quieren estudiar, que les gustaría que quieren hacer algo de educación superior y hay otros que se sinceran ante vos y te dicen "mira a mi no me gusta estudiar". Les copa más hacer un oficio que por ahi eso no se sabe tanto donde hacer esas formaciones y hay otros que me ha pasado, este año no tanto pero año anteriores que te dicen "na yo que voy a estudiar", como que se tiran abajo, como que no creen que ellos pueden, no por una cuestión económica, sino porque creen que a ellos no les da la cabeza, la capacidad. Igual aca en la 51 este año hay un par que les gusta algunas carreras, me habían comentado que les gustaba medicina, enfermería, vinculadas a la salud, otrx me tiro algo así como criminología. Otros no sabían bien, o les gustaba algo más a los oficios, este grupo no me dijo 'na mira que yo voy a estudiar', pero años anteriores sí, y en otras escuelas también. Esa respuesta suele estar: como 'no profe"' como respuesta de 'ya estoy condenado' o definido".

"Yo no podría hablar de un vínculo, lo que se ve dificultoso es la posibilidad

de que continúen con estudios superiores. Se van muy entusiasmados con que van a seguir diferentes tipos de carreras y después cuando te encuentras con ellos al tiempo dicen que no, que se les dificulto, o que el ritmo es distinto a la secundaria de la universidad o un terciario. Si tendríamos que evaluar los casos que continúan sus estudios superiores como un vínculo sería medio débil, porque no son las mayoría los que pueden continuar"

"les atrae, con los estudiantes de este 6to año, les atrae, están pensando en carreras universitarias, en oficios, quieren formarse. Con el grupo del año pasado ya hay noticias de que muchos entraron en el ejército, otros están estudiando medicina".

Estos fragmentos reflejan diversas representaciones sobre el acceso de lxs estudiantes de sexto año a la educación superior. En los relatos de lxs entrevistadxs se observa que algunxs estudiantes muestran interés en continuar estudiando, aunque el nivel de compromiso varía. Mientras que algunos tienen claro que quieren seguir una carrera, otrxs se sienten más atraídos por los oficios, y hay quienes directamente no se ven estudiando. También hay estudiantes que dudan de sus propias capacidades intelectuales para acceder a la educación superior. No se trata sólo de cuestiones económicas, sino de una percepción interna de falta de capacidad, lo cual puede estar vinculado con representaciones sociales sobre quiénes pueden o no pueden acceder a la universidad. A la hora de promover la relación entre la escuela y la educación superior, lxs entrevistadxs destacan que el acercamiento "uno a uno" parece ser clave para despejar dudas y hacer que los estudiantes se animen a considerar la educación superior como una posibilidad real. Trabajando la distancia entre la información disponible y la comprensión de los estudiantes sobre el proceso de ingreso. Además se destacan dificultades en la permanencia ya que muchas veces el paso a la universidad o al terciario resulta difícil por el cambio de ritmo y exigencias académicas. Esto hace que la continuidad en los estudios sea un desafío y que la cantidad de estudiantes que realmente sigue sea baja. Aunque las particularidades de lxs estudiantes en torno a este tema varía año a año, también se menciona que algunos estudiantes optan por otras alternativas como el ejército, lo que podría estar vinculado a la búsqueda de estabilidad laboral y económica inmediata.

En términos de representaciones sociales, surge que la educación superior

sigue siendo percibida como algo lejano para muchxs jóvenes, ya sea por falta de información, niveles de exigencia, inseguridades personales o por dificultades estructurales. Sin embargo, también hay indicios de que el interés existe, pero se necesita mayor apoyo, estrategias que refuercen la confianza y habilidades pedagógicas en la posibilidad de acceder y permanecer en la educación superior. Aparece de manera clara que existen dificultades vinculadas al acceso, al ingreso y a la permanencia en torno al acceso a la educación superior.

Con el objetivo de profundizar en estas representaciones sociales, a continuación de la entrevista, les pregunté: "¿Crees que lxs estudiantes de esta escuela acceden a la educación superior?". Esta pregunta busca abordar de manera concreta el propósito del estudio, pero partiendo de una comprensión previa sobre los entramados que lxs profesionales construyen dentro de la institución y el barrio, así como sus concepciones sobre el trabajo y la relación entre la escuela, lxs estudiantes y la educación superior. El intercambio de preguntas y respuestas durante la entrevista permite analizar estos saberes no solo desde una perspectiva individual y situada, sino también en relación con los contextos que están intrínsecamente ligados a sus representaciones sociales. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

"yo creo, no manejo estadísticas, no tengo referencias, y no tengo prejuicios, bueno a vos tambien te debe pasar, que sos de esta institución, sos de este barrio, entonces vos tenes la misma mirada que de alguna manera está VEDADA la educación superior, como eso inalcanzable, que de algún modo fue para mi, como algo que no podía alcanzar. Tiene que ver es multifactorial, tiene que ver con autoestima, con accesibilidad, con el árbol genealógico familiar, tiene que ver con muchísimas cuestiones, nuestro deseo, y nuestro mayor desafío es que SI. Bueno no pero probá, no te gusta esto, bueno esta esta o esta opción, no te gusta la pública, está la privada, no te gusta la universidad a la vez muy grande, hay institutos de formación docente. está en proceso de construcción, algunos lo tienen muy claro y otros todavía no. Y es muy difícil que a los 18 años nos digan bueno a partir de ahora tenes que elegir. Hoy te digo que me parece que NO, que el acceso es difícil, que tiene que ver con muchos factores, pero no tiene que ver con el Barrio Belgrano, tiene que ver con los accesos en general". "Yo creo que la verdad no tiene que ver con los estudiantes del barrio, tiene que ver con los estudiantes de la secundaria, se les va a hacer difícil ingresar a los estudios superiores, pero en

general el ritmo de estudio no es el más apropiado para que se puedan adaptar rápidamente".

"bueno es una pregunta bastante difícil, compleja. Porque son situaciones difíciles, vos misma me nombrabas 2018, 2017. Del 2018 al 2024, que estamos ahora, han cambiado muchas cosas, han cambiado la parte pública, no es lo mismo de los chicos de 2018 que había más posibilidades de que ellos siguieran una carrera al ser hijos de trabajadores o de analfabetos, que podían superarse. Este año con lo que se corre por las noticias, porque soy apolítica e hija de militares, pero por lo que se corre por las noticias, va a haber privatizaciones y yo no sé si va a haber un acceso para la gente que no tiene. También estudié en educación pública y sé que cuentan con muchos recursos y muchas herramientas"."Creo que tienen las posibilidades de ingresar y tienen un gran desafío de mantenerse ahí adentro. El ingresar creo que pueden. Yo estudié en la universidad y la preocupación de los estudiantes que estábamos ahí también era la permanencia de nuestros compañeros y compañeras y están las políticas de la universidad. Yo estuve en el centro de estudiantes de mi facultad y una preocupación era eso. Y ahí se juega muchas cosas, por un lado la exigencia académica que tiene la universidad, que es mucha y en cada materia depende una cosa. Por ejemplo en las ciencias humanas tiene que ver mucho con la lectura y eso es un desafío a nuestros estudiantes que les gustan esas carreras, el desafío de las lecturas es un desafío, enfrentarse a esos textos tan largos, la paciencia, la atención. Que hay cosas que yo creo que han sido obstaculizadas en el trayecto educativo por la pandemia, tradiciones que no vienen de la casa. Y otra cosa que tiene que ver con su generación, que es como todo lo de la inmediatez, la frustración, son desafíos para mi hasta generacionales, superar la paciencia que implica la atención que requiere estudiar. No se por ejemplo las exactas, no sé qué aptitudes requiere. Tienen ese desafío"."Es complicado, porque muchos de los chicos, este año tienen todos más o menos la misma edad, que no han repetido que no. Si hablamos de este año si tienen posibilidades, si hablamos de años anteriores no. Venimos también de lo que es la pandemia que hizo desastre, no solamente en nuestra escuela, sino en varias otras escuelas que tenemos muchos chicos que adeudan materias, están dentro de un grupo de materias adeudadas porque eran por áreas, eso fue complicado. El año anterior y el otro año veníamos complicados con eso porque prácticamente los chicos desaparecieron. El año anterior tuvimos 13 estudiantes y en mi materia solo

aprobaron 2 y se egresaron 2 o 3 Que no es el caso de hoy, yo calculo que, aunque lo veas así con los jueguitos y demás, van a titular casi todos. Habrá 1 o 2 que hay que acompañar. Justo esta escuela tiene horas instituciones entonces con el equipo directivo, en esas horas institucionales tratamos de que los alumnos se acerquen, o buscamos a los alumnos para que rindan esas materias.

"Yo creo que estos años hay mayor facilidad, como que la universidad está abierta para todos y todas, a diferencia de antes. Lo que me gustó de la nueva Universidad es como ayudan a los estudiantes, el acompañamiento, las posibilidades. Ahora está el boleto estudiantil, el comedor estudiantil, hay un montón de cosas que antes no había, el sistema de becas, el sistema de apuntes, desde las fotocopias. Hay más acompañamiento, me parece a mi que hay un acompañamiento que posibilita a los chicos a acceder y permanecer, porque pueden acceder todos, el tema es que después puedan permanecer. El tema es que después arrancan con el trabajo que hace que no puedan continuar".

Los fragmentos mencionados desde la perspectiva de lxs actorxs entrevistadxs reflejan distintas representaciones sociales sobre el acceso y permanencia a la educación superior de lxs jóvenes de la escuela. En primer lugar, en torno a la percepción del acceso a la educación superior, algunas respuestas muestran que el acceso a la universidad sigue viéndose como un desafío, se percibe que la educación superior está "vedada", como algo inalcanzable, influenciado por múltiples factores: autoestima, antecedentes familiares, barreras socioeconómicas y falta de información. Se reconoce que hay opciones alternativas a la universidad tradicional, como institutos de formación docente o universidades privadas, pero el acceso sigue dependiendo de la situación económica y social de cada estudiante. Se menciona que el acceso no depende exclusivamente del barrio de procedencia, sino de factores estructurales más amplios. Estas interpretaciones pueden relacionarse con la noción de la colonialidad del saber, propuesta por Quijano (2001), que señala cómo el conocimiento está condicionado por las relaciones de poder heredadas del colonialismo. El hecho de que la educación superior sea vista como un espacio cerrado o inaccesible puede entenderse a partir de la construcción histórica en torno a la educación y las instituciones educativas. Como se ha desarrollado a lo largo de la investigación, históricamente se ha determinado quiénes pueden acceder o no a ciertos espacios sociales, académicos e institucionales.

La percepción de que la universidad es "inalcanzable" refleja cómo la educación superior sigue estando reservada, en muchos casos, para ciertos sectores privilegiados. Esto responde a una estructura de conocimiento que históricamente ha favorecido a ciertos grupos sociales, dejando fuera a quienes no cumplen con los criterios impositivos establecidos por el sistema educativo hegemónico. A su vez, estas barreras socioeconómicas como manifestaciones de la colonialidad, se observa a partir de que las desigualdades actuales tienen raíces en la organización colonial del poder, donde el acceso al conocimiento era restringido según jerarquías raciales, económicas y culturales. Por otra parte, la falta de información sobre el acceso a la educación puede interpretarse como un efecto de la colonialidad del saber, ya que el sistema educativo no se construye para garantizar la inclusión de todos los sectores, sino que perpetúa mecanismos que reproducen la exclusión y la desigualdad.

Además de las representaciones sociales sobre la educación superior se reconocen otros factores que inciden en el real acceso a este derecho. Por ejemplo en torno a, no solo ingresar, sino también, a que mantenerse dentro del sistema educativo es aún más complejo. Se menciona que el ritmo de estudio en la secundaria no siempre prepara adecuadamente a lxs estudiantes para la universidad. La falta de hábitos de estudio, el nivel de exigencia académica y la necesidad de adaptación a nuevas dinámicas son obstáculos mencionados. Otras lecturas suman a eso la influencia de la pandemia en la trayectoria educativa, cuando reconocen que la pandemia afectó gravemente la continuidad educativa, con estudiantes que perdieron el ritmo de estudio, dificultades de conectividad en algunos barrios y un gran número de materias adeudadas. Se observa que, aunque la situación ha mejorado, en años anteriores hubo una deserción significativa. Se menciona que algunos grupos lograron reinsertarse en el sistema educativo gracias a estrategias institucionales de acompañamiento.

Ahora bien, en estas percepciones también aparecen factores que coadyuvan a garantizar ese acceso a derechos. Sobre todo cuando se reconoce el rol que juegan las políticas públicas para facilitar la permanencia en la educación superior, como el boleto estudiantil, el comedor universitario y las becas. Se menciona que la universidad ha implementado estrategias de acompañamiento para lxs estudiantes, lo que facilita su permanencia en comparación con años anteriores. Aquí se puede destacar un reconocimiento y un avance en materia de derechos, percibir la

existencia y la implementación de políticas públicas que acompañen trayectorias educativas y de vida en relación al acceso a la educación superior, juegan un papel fundamental en la creación de oportunidades para grupos históricamente desfavorecidos, como lxs jóvenes de sectores populares. Estas políticas, que incluyen becas, programas de inclusión y la ampliación de la cobertura educativa, han sido claves en el movimiento social ascendente de muchxs jóvenes que buscan mejorar sus condiciones de vida a través de la educación. Este movimiento social ascendente, impulsado por un creciente acceso a la educación superior, no solo busca la movilidad social individual, sino también transformar estructuras sociales y económicas. Así, las políticas públicas, al favorecer el acceso a la educación, actúan como catalizadores de este movimiento, que permite que más jóvenes rompan con los ciclos generacionales y establezcan nuevas oportunidades tanto para ellxs como para sus comunidades.

Por último, otras respuestas reflejan preocupación por el futuro del acceso a la universidad debido a posibles privatizaciones y cambios en el sistema educativo. Se menciona que antes había más oportunidades para que lxs hijxs de trabajadorxs accedieron a la universidad y que las condiciones actuales podrían dificultar ese acceso. Aquí se puede interpretar que a determinados dichos o discursos en el último año en los medios de comunicación, el gobierno y la sociedad en general en relación a la posibles privatizaciones de la educación superior influye en las percepciones que lxs profesionales y estudiantes tienen sobre las oportunidades reales en el acceso, incitando a dudar y hasta descartar el estudio como posibilidad.

En modo de síntesis, las representaciones sociales en los fragmentos reflejan una relación compleja en el acceso y permanencia a la educación superior, destacando que las barreras no son solo económicas, sino que también influyen factores estructurales (contexto socioeconómico, políticas públicas), individuales (hábitos de estudio) y coyunturales (pandemia, cambios políticos). Al mismo tiempo, se cuestiona la capacidad del sistema para brindar apoyo a jóvenes que se enfrentan a la exigencia de tomar decisiones críticas a una edad temprana, así como para enfrentarse a las diferencias pedagógicas que implican pasar del nivel secundario al superior. Entre sus representaciones se destaca una amplia afirmación respecto a la posibilidad sobre el interés o el entusiasmo del grupo para continuar estudiando luego de la escuela secundaria, no obstante, mencionan diferentes variables que se hacen presentes como obstaculizadores o desafíos para

que lxs jóvenes accedan y permanezcan.

El acceso a determinadas políticas públicas, programas, proyectos u oportunidades puede estar influenciado por las representaciones sociales que circulan dentro de la institución y, en un sentido más amplio, por la dinámica del barrio o territorio en el que habitan lxs jóvenes. Estas representaciones no solo responden al contexto actual, sino que se transmiten a lo largo del tiempo a través de la cultura, la educación, el lenguaje y los símbolos. Como señala unx de lxs entrevistadxs, *"uno de los principales obstáculos para que lxs jóvenes de la institución accedan y permanezcan en la educación superior está vinculada con las tradiciones familiares"*. En el caso de la escuela N°51, el nivel educativo más alto alcanzado por sus familias suele ser el secundario completo, y en muchos casos, hay adultxs que no han finalizado su escolarización. Esta situación puede representar una barrera para que lxs jóvenes continúen sus estudios superiores, ya sea porque se trata de un camino desconocido dentro de su entorno familiar o porque no cuentan con el acompañamiento y apoyo necesarios, lo que dificulta su permanencia en el sistema educativo.

A estas representaciones sociales se añade la idea mencionada por unx de lxs entrevistadxs sobre las *"cuestiones de la generación"*, que hace referencia a cómo lxs jóvenes de hoy enfrentan un contexto marcado por la inmediatez, la frustración y la falta de paciencia, lo que representa un desafío al momento de dedicar tiempo al estudio. En las aulas, se observa un uso excesivo del teléfono y las redes sociales, lo que dificulta su concentración y el cumplimiento de las tareas diarias requeridas por la institución.

Podemos decir que en consonancia con la hipótesis de la investigación, la variable de la economía no es lo único ni lo más importante a la hora de elegir o construir un proyecto de vida o decisión sobre qué hacer luego de finalizar los estudios secundarios, aquí podemos identificar que la problemática es mucho más estructural, social, ideológica y política.

Para concluir, es importante resaltar que estas representaciones no existen de manera aislada, sino que están en constante construcción recíproca y dialógica con la realidad institucional, territorial y social del barrio y de sus actorxs. Las percepciones de lxs integrantes de la institución se configuran, en parte, a través del diálogo con lxs estudiantes y sus familias. Los discursos, lo simbólico, el lenguaje, las ideas, la cultura y las prácticas cotidianas actúan como elementos clave en la

conformación de estas representaciones, que no pueden desarrollarse de manera individual, sino siempre en relación con un otrx que posibilita su elaboración.

d) Representaciones sociales de lxs jóvenes sobre la Educación Superior: análisis de los círculos de cultura

En el presente apartado pretendo desarrollar el primer objetivo de la investigación respecto a las representaciones sociales que tienen lxs jóvenes de sexto año de la Escuela Secundaria N°51 sobre la educación superior. Cabe mencionar que en la trayectoria de la realización de la investigación y el trabajo de campo solicité la necesidad de efectuar un recorte de la muestra para su análisis. Si bien en el plan de trabajo menciono que mis unidades de análisis diferenciadas se proponen trabajar con lxs estudiantes de quinto y sexto (la escuela cuenta con un quinto y un sexto) y entrevistar al equipo de trabajo de profesionales incluidos allí docentes de esos años. Durante el proceso de ejecución del trabajo he observado diferentes cuestiones que operan en la modificación sustancial de la muestra, concentrándose meramente en sexto año, excluyendo a lxs estudiantes y docentes de quinto. Esta modificación surge en parte por la recurrencia y el tiempo que hago presente en la institución, durante ese proceso comencé a identificar en los discursos que algunas cuestiones de la temática se repetían, sumandole a que el tiempo que lxs profesionales podían brindarme era limitado debido a la demanda de trabajo de la institución. Por ello, identifique que había saturado la información (Sautu, 2005) y presenciado demasiado la escuela. Así que resolví centrarme únicamente en la preceptora, las dos docentes y lxs estudiantes de 6to año (inclusive las profesionales del EOE y la directora). Otro elemento importante que incitó este recorte, es que con las entrevistas ya realizadas y la actividad con sexto año se cumplieron los objetivos planteados en el plan de trabajo, para la construcción de la investigación.

Para responder al presente objetivo específico de *"*Identificar las representaciones sociales que tienen lxs jóvenes de 5to y 6to año de la Escuela Secundaria N° 51 sobre la educación superior", me pareció pertinente poner en práctica lo que Paulo Freire (1990) denominó como "círculos de cultura", con el

objetivo de trabajar, dialogar y reflexionar cuáles son los deseos de lxs estudiantes en torno a sus proyectos de vida y qué representaciones tienen sobre la educación superior. En los círculos de cultura, la lectura exige algo más que la decodificación de los símbolos lingüísticos. Se concibe como una «lectura» social y política de la realidad (p.10). El círculo de cultura también se destaca por la producción de conocimiento horizontal, que se construye de manera situada entre todxs lxs participantes, teniendo lxs sujetxs un lugar activo en la investigación.

Observar que Freire concibe a la educación como diálogo, como "un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados" (Gadotti y Torres, 2001 en Juárez, 2008, p.162). Es que considero a la misma como la herramienta/técnica más adecuada que recupera una dinámica de trabajo horizontal y reflexiva, donde se pone en juego la construcción e investigación en la que lxs sujetos, sus experiencias, voces y saberes son protagonistas.

Previo a comenzar a realizar la investigación, me presenté en la institución y les informé a lxs docentes, directora, equipo de orientación escolar y lxs estudiantes sobre el trabajo de campo, y la necesidad de realizar un consentimiento informado[24] para las partes que participen tanto en las entrevistas como en el círculo de cultura. Una vez que la directora me brinda el consentimiento para la actividad, procedo a coordinar un día y horario con el equipo de orientación escolar y la docente que me brinda su hora de clase, para realizar la actividad. La institución cuenta con un único sexto de 15 estudiantes, algunxs de ellxs tienen intermitencia en su continuidad y cursado. El círculo de cultura fue realizado con ese grupo el viernes 4 de octubre del 2024, a las 11:40hs en su aula habitual de clases. Si bien lxs estudiantes tenían conocimiento de que se iba a realizar una actividad, previo a iniciar nos tomamos 15 minutos y expliqué de qué se trataba la investigación y como se iba a llevar adelante la actividad. Luego procedieron a firmar el consentimiento informado, donde dan permiso de que pueda grabar la actividad y de que todo lo que surja en ese espacio permita la construcción del presente escrito. A su vez, hice hincapié en resaltar que las bases del círculo de cultura (Freire, 1971) busca que todo lo que se dialogue allí es saber y conocimiento en sí mismo y para romper con lógicas verticalistas del saber, se los invita a que en el marco de la actividad se animen a decir y hacer todo lo que piensen y sientan. El objetivo es que todxs puedan tomar la palabra y aportar

[24] El formato de las notas de los consentimientos informados se pueden encontrar en el anexo

desde la horizontalidad y la intersubjetividad para producir un intercambio y conocimiento nuevo.

Algo importante que cabe mencionar es que antes de realizar el círculo de cultura realicé las entrevistas en profundidad a lxs profesionales, donde les pregunté si podían describir a lxs estudiantes de este sexto en particular, por ende llegue a la actividad con un cierto conocimiento del grupo y una posible dinámica de trabajo.

El grupo que me recibió fueron 12 estudiantes de entre 17 a 19 años de edad. Eran 7 varones y 5 mujeres en total. El espacio a utilizar fue el aula en que ellxs cursan habitualmente y contamos con 1:30hs de trabajo. En la actividad estuve únicamente con lxs estudiantes. Lxs jóvenes si bien demostraron predisposición para la actividad la participación se limitó solo a cumplir con los requerimientos solicitados, el debate se orientó a las preguntas e indicaciones, no se desplegaba o desarrollaba comentario por parte de lxs estudiantes por fuera de eso. A su vez, si bien el aula era espaciosa y pertinente para poder emplear la actividad, no se movían del lugar que suelen ocupar en el aula a excepción de la primera parte en donde se les solicita que hagamos ronda para la presentación y la descripción de las imágenes. Es un grupo caracterizado como tranquilos por todxs lxs profesionales entrevistadxs de la institución, pero al momento del círculo de cultura fue difícil intentar que hablen y den su perspectiva. En la técnica de presentación en ronda, donde debían indicar nombre o pronombre y decir algo que les caracterizaba o gustaba hacer, fue efectiva ya que permitió entrar en confianza.

La actividad se planteó de la siguiente manera: en un primer momento, se utilizó una herramienta visual con el objetivo de que lxs estudiantes puedan describir las imágenes observadas (que presento a continuación), para luego problematizar a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué ven en las imágenes? ¿Qué piensan de la Educación Superior? ¿Escucharon hablar alguna vez de la Educación superior? ¿Saben que es? ¿Cuando hablamos de educación superior que es lo primero que se te viene a la mente? ¿Se charló alguna vez sobre la educación superior con algún familiar o amigo/a? ¿Ustedes creen que pueden ir? ¿Conocen a alguien que haya ido? ¿Cómo imaginan que sería? Estas preguntas desplegadas buscaron promover que lxs estudiantes analicen, problematicen, reflexionen y dialoguen con sus compañerxs sobre la educación superior en general y el acceso de ellxs a la misma. Lo que emerge de este primer acercamiento posibilita identificar las

representaciones sociales que tienen lxs jóvenes sobre el acceso a la educación superior e instalar la pregunta como eje central, permite socializar e intercambiar sus ideas.

La selección de las imágenes para la actividad tuvo como objetivo que se puedan visualizar pluralidad de espacios, códigos de vestimentas y acciones que hacen a la educación superior, a continuación les dejo las seis fotos elegidas y una breve descripción de cada una de ellas.

Imagen 1:

Foto que corresponde a una actividad territorial en el marco de la asignatura Taller de Práctica Integrada (Parques) de la Licenciatura en Trabajo Social en el año 2022.

Imagen 2:

Foto capturada en el aula magna de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actividad de “Buenos Aires Epica”.

Imagen 3:

Foto recuperada de las redes oficiales de la Universidad, perteneciente a una reunión en un aula de una de las facultades.

Imagen 4:

Las dos fotos corresponden a una actividad en el Instituto Profesional de

Artes (IPA) de la ciudad de Mar del Plata.

Imagen 5:

Foto que corresponde a una actividad que llevan adelante estudiantes de la Escuela Superior de Medicina y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social para la comunidad.

En base a las observaciones de las fotos continuamos la actividad con el objetivo de que observen las imágenes propuestas, y que se permitan exponer lo primero que se les venga a la mente en cuanto hablamos de educación superior. Así salieron cuestiones como “estrés académico”, “materias y universidad”, “carrera”, “maestros”, “educación en la facultad” y consideran que es un tipo de estudio más avanzado que la secundaria. Luego se les preguntó si escucharon hablar alguna vez de educación superior, y la mayoría responde que no o que escucharon mencionar respecto a la escuela superior de medicina.

A continuación les pregunté, si ellxs consideran que pueden estudiar en la educación superior y si conocen a alguien que haya ido a la educación superior. A lo que algunxs responden que “mientras sea pública si”, otros que “no les interesa", y que “si conocen a personas que estén o hayan transitado por la educación superior, familiares y amigos y que a ellxs se los observaba estresados”.

Finalizada esta primera parte, la siguiente actividad del taller constaba de dos

momentos: en una primera instancia les propuse que se separen en tres grupos, les di un afiche[25] y las fotos expuestas anteriormente, con el objetivo de que en un plazo de 15-20 minutos elaboren un escrito colectivo en relación a las siguientes preguntas: ¿Qué piensan de la Educación Superior? ¿Cómo es el acceso de jóvenes de barrios populares a terciarios o a la universidad? ¿Qué desafíos, problemáticas o cosas a favor tienen? ¿Pensaron alguna vez la posibilidad de seguir estudiando después de la escuela secundaria? ¿Piensan que seguir estudiando les brindaran posibilidades? Luego, en una segunda instancia, se les propuso explicar y exponer a lxs demás cuáles fueron sus respuestas y debates al interior de cada grupo.

Esta actividad permitió observar y analizar cómo operan las representaciones sociales que tienen lxs jóvenes tanto a nivel individual como grupal en relación a la educación superior y el acceso de ellxs a la misma[26]. Las interpretaciones que empleo en este análisis, no sólo remite a lo que lxs estudiantes fueron escribiendo en las actividades grupales, sino también, lo surgido en los espacios de diálogos y cuando cada unx tomaba la palabra.

En lo que respecta a las primeras dos preguntas disparadoras sobre qué piensan de la Educación Superior y cómo es el acceso de jóvenes de barrios populares a terciarios o a la universidad, los grupos destacaron que: *“Es un nuevo comienzo, va a ser estresante”, “Es más avanzada y complicada a lo que estamos acostumbrados”, “Oportunidades, posibilidades, esfuerzos, estrés, conocimiento, desafíos, disciplina”, “El acceso es pública y accesible”, “Pensamos que ahora es más fácil el acceso para los jóvenes de barrios populares a las universidades, porque ahora te brindan acceso mediante becas, boleto gratuito, ayuda en la inscripción por parte de la escuela” y “Se puede, pero es complicado por el traslado, la economía y las oportunidades”.* Estos fragmentos reflejan distintas percepciones sobre el acceso a la educación superior y los desafíos que implica para lxs jóvenes. Por un lado, se reconoce el ingresar a la universidad como un “nuevo comienzo” que genera expectativas y estrés, ya que implica un nivel más avanzado y exigente de formación. Se interpreta que visualizan a la Educación Superior como un espacio complicado, difícil y desafiante. Esta característica de “desafiante” la refieren como un desafío más bien obstaculizador, en el cual no están muy seguros de estar

[25] Las fotos de resultado del trabajo en los afiches se puede visualizar en el anexo
[26] En anexo se encuentran las imágenes de la producción que hicieron lxs estudiantes en la actividad

preparadxs para afrontarlo ni tener la convicción y seguridad de si desean llevarlo a cabo. No obstante mencionan palabras claves como oportunidades, desafíos, disciplina y esfuerzo, lo que sugiere que la educación superior es vista -de manera general- como una posibilidad de crecimiento, como un reto que necesita de esfuerzo y disciplina. En relación al acceso, lxs estudiantes consideran que la universidad pública es accesible, sobre todo, a partir de los últimos años, ya que se han implementado políticas como becas, boletos gratuitos y acompañamiento en la inscripción, lo que facilita el ingreso. Aquí la representación acerca de la accesibilidad parece estar vinculada al acompañamiento del Estado a esos procesos singulares a través de políticas públicas. Sin embargo, también reconocen la persistencia de obstáculos como el traslado, la situación económica y las oportunidades laborales, que pueden dificultar la permanencia y finalización de los estudios.

En síntesis, los fragmentos reflejan una percepción ambivalente: por un lado, se valora la mayor accesibilidad a la educación superior, pero al mismo tiempo se reconocen los desafíos estructurales que siguen condicionando el acceso y la permanencia de ciertos sectores de la población, donde el lugar y la presencia del Estado a través de las políticas públicas se vuelve fundamental, cosa que lxs estudiantes son capaces de reconocer. Esto se vincula a la idea de “colonialidad del ser” (Maldonado Torres, 2007), en tanto remite a la necesidad de comprender los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida. Esta idea evidencia la persistencia aún de las estructuras de poder colonial en la sociedad, la colonialidad del ser sugiere que el legado del colonialismo está arraigado en la mentalidad, el cuerpo, las emociones y todo lo relativo a la relación con unx mismx y con unx otrx, que se perpetúa en desigualdades y jerarquías sociales. Los fragmentos expuestos están vinculados a esta noción porque reflejan cómo las desigualdades estructurales persisten en la subjetividad y experiencia de lxs sujetxs, incluso en contextos donde hay avances en términos de acceso a la educación superior. La colonialidad del ser se refiere a los efectos existenciales y subjetivos del colonialismo, donde ciertos sectores de la población son históricamente deshumanizados o colocados en una posición de marginalidad.

En este caso, aunque las políticas públicas han ampliado el acceso a la educación superior, lxs estudiantes reconocen que persisten barreras estructurales (económicas, simbólicas, institucionales) que afectan principalmente a ciertos

grupos sociales. La percepción de que el Estado sigue siendo fundamental sugiere que, sin su intervención, estas desigualdades se profundizan, lo que evidencia cómo las relaciones coloniales de poder no han desaparecido, sino que se han transformado y siguen operando en el presente. Además, esta ambivalencia puede interpretarse como un reflejo del doble vínculo colonial: por un lado, la educación superior se presenta como una oportunidad de ascenso social y transformación, pero por otro lado, sigue funcionando dentro de un sistema que reproduce exclusiones y jerarquías basadas en los diferentes sistemas de opresiones como la clase, la raza, el territorio, el género, entre otros . En este sentido, el reconocimiento de estos desafíos por parte de los estudiantes es clave, porque muestra una agencia crítica ante estas estructuras.

La actividad continúa con la pregunta respecto a qué desafíos, problemáticas o cosas a favor consideran que tiene la educación superior, en donde destacan que: *“Los desafíos y problemáticas serían tener los trabajos en tiempo y forma y llevar una continuidad de la materia”, “Una de las problemáticas que tienen los jóvenes es vivir lejos de la universidad o no tener para pagar la universidad privada” y “Tener ganas de estudiar se considera un desafío, por falta de interés y a favor seria tener un futuro “asegurado””.* Y si pensaron alguna vez la posibilidad de seguir estudiando después de la escuela secundaria, cuentan que: *“Lo estamos pensando, algunos irán a trabajar”, “Algunos de nosotros si pensamos seguir estudiando, otros todavía no encuentran una carrera que les guste”, “Si, para tener un buen futuro, no por miedo a fallar”.* Por último, se les preguntó si piensan que seguir estudiando les brindarán posibilidades y mencionaron, *“Nos abre puertas para lo laboral”, “Seguir estudiando nos brinda varias salidas laborales, trabajando de lo que nos gusta y permitiéndonos disfrutar de nuestra elección”, “Depende de las carreras que elijas son las posibilidades laborales que tenes”.*

En este sentido, se observa que las respuestas de cada grupo guardan una estrecha relación entre sí, tanto en la coherencia interna dentro de cada grupo al responder las preguntas, como a nivel general, cuando compartieron sus respuestas y se evidenció que los tres grupos coincidían en ideas similares. En sus respuestas, vuelve a resaltar la percepción de la dificultad para mantener la continuidad en los estudios, ya sea por la falta de recursos económicos para costear una universidad privada o por la distancia geográfica respecto a las instituciones educativas. Asimismo, señalan que el interés por el estudio no siempre está presente, lo que

constituye un desafío adicional. Aquí se evidencia la persistencia de desigualdades que inciden en el momento de elegir una carrera. Durante la actividad, lxs estudiantes expresaron que, si la carrera de su interés no estaba disponible en una universidad pública o en otro instituto estatal, se veían en la necesidad de recurrir a una universidad privada, lo que representaba una dificultad y un obstáculo. En este sentido, se observa cómo las desigualdades sociales influyen tanto en el acceso a oportunidades como en la construcción de proyectos a futuro. Esto pone de manifiesto que la oferta académica está vinculada a determinadas realidades sociales y contextos, y determina quienes pueden acceder realmente a ellas y quienes no. A pesar de estas dificultades, algunxs jóvenes expresan su intención de continuar sus estudios luego de la secundaria (aunque aún no han definido una carrera de interés) o consideran la posibilidad de ingresar al mundo laboral. En relación a lxs estudiantes presentes, siendo un total de doce, cabe destacar que solo dos indicaron estar interesadxs en continuar, y el resto dio diferentes respuestas como *“aún no se”, “no me interesa continuar estudiando” y “es muy difícil para mi, no quiero”.*

La educación superior es percibida como una herramienta fundamental para mejorar el futuro, no solo en el aspecto económico, sino también en la posibilidad de trabajar en algo que les resulte gratificante. Desde una perspectiva de oportunidades, la mayoría reconoce que continuar con los estudios amplía el abanico laboral y facilita el acceso a empleos acordes a sus intereses. No obstante, también comprenden que estas oportunidades varían según la carrera elegida. Esto refleja la existencia de una representación social en torno a la desigualdad de las “posibilidades laborales” que cada carrera ofrece. Esto puede ser comprendido en términos de la colonialidad del poder-saber, en la medida en que se configuran representaciones que reproducen la jerarquización de determinadas carreras por sobre otras, por lo tanto, la decisión de optar por una carrera u otra, no va a estar interpelado solo por la noción de vocación, sino también por el aspecto económico, las oportunidades reales que esa carrera puede dejarles a futuro y los capitales que cada estudiante posea al momento de decidir su proyecto a futuro. De acuerdo a como dice Bourdieu (1995), existen diferentes tipos de capitales, es decir, recursos o poderes, que los actores poseen y les permiten posicionarse y actuar en los distintos campos sociales, por lo tanto es importante destacar que el acceso o no a la Educación Superior de lxs jóvenes puede verse interpelada según los capitales

culturales, sociales, económicos y simbólicos que traen desde su origen social.

De manera general, se puede interpretar que las representaciones sociales que tienen lxs jóvenes de 6to año de la Escuela Secundaria N° 51 sobre la educación superior son variadas, diversas e influyen de alguna manera en las elecciones de sus proyectos de vida. Por una parte, mencionan factores emocionales y personales que operan en la toma de sus decisiones, destacan que la continuación de sus estudios en la educación superior es un desafío que implicaría un cierto nivel de estrés no deseado, donde por consecuencia optan por no elegirlo. Por otra parte, lxs jóvenes revelan y reconocen un avance en materia de políticas educativas para el acompañamiento e ingreso a la educación superior a quienes más lo necesiten, con programas, proyectos y becas de apoyo, y la educación superior continúa en vista como un medio clave para mejorar las perspectivas laborales y alcanzar mayor estabilidad, lo que sugiere que su valor social sigue siendo significativo. No obstante, a pesar de ello, las barreras estructurales en el acceso se hacen presentes en sus discursos, ya sea por falta de recursos económicos, como también simbólicos, culturales y herramientas pedagógicas para enfrentarse a lo académico.

A modo de cierre, se puede decir que en las representaciones que manifiestan lxs estudiantes se hacen presentes cuestiones en torno a dificultades y obstáculos de herramientas o capacidades cognitivas y materiales. A su vez, es importante destacar que tienen conocimiento sobre las políticas públicas educativas que acompañan sus trayectorias. Sin embargo al finalizar la actividad, la mayoría concluye en que la educación superior no es para ellxs y acentúan un alto nivel de desinterés en acceder al finalizar la secundaria y una cierta desmotivación en las elecciones de un proyecto a futuro, siendo solo dos estudiantes de doce quienes mostraron interés o posibilidades de continuar con sus estudios superiores.

Aquí puede interpretarse que no es únicamente el capital económico el que incide en las decisiones o representaciones de los sujetos, sino que la disposición y acumulación de otros tipos de capital -cultural, social y simbólico- también resulta fundamental a la hora de comprender las dinámicas que estxs actorxs despliegan en distintos campos sociales. En este sentido, la posición que un sujeto ocupa dentro de un campo no se define exclusivamente por sus recursos materiales, sino también por su trayectoria, sus vínculos, sus saberes legitimados y el reconocimiento social que estxs le otorgan. Todo esto permite comprender cómo el acceso diferencial a

estos capitales condiciona las posibilidades de acción, percepción y participación en el juego social, configurando de manera compleja las estrategias y representaciones que lxs estudiantes construyen frente a determinados escenarios, como puede ser el acceso a la educación superior.

REFLEXIONES FINALES

A modo de cierre, en este apartado pretendo desplegar algunas conclusiones y síntesis de la investigación, las respuestas a los objetivos planteados, la contribución del presente escrito a la producción de nuevo conocimiento y qué aportes se plasman para seguir trabajando en el campo y la temática.

En el marco del plan de trabajo inicial, el objetivo general de la investigación se centra en “Conocer las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores sociales de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes”. Para poder dar respuesta a dicho objetivo general he desarrollado cuatro objetivos específicos, “Identificar las representaciones sociales que tienen lxs jóvenes de 5to y 6to año de la Escuela Secundaria N° 51 sobre la educación superior”, “Identificar programas y proyectos que circulan en la institución sobre el acceso a la educación superior”, “Registrar las representaciones sociales que tienen lxs profesionales de la institución sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que allí concurren” y “Reconocer las prácticas y acciones cotidianas de lxs profesionales de la institución en torno al tema”.

En este sentido, a lo largo del desarrollo del escrito he trabajado en la conceptualización de las categorías centrales que estructuran esta investigación. Abordé el concepto de representaciones sociales, la lógica de poder y su funcionamiento específico en el campo educativo, así como el paradigma desde el cual considero relevante posicionarse para la construcción del conocimiento. También analizo el marco normativo vigente en el territorio nacional que contextualiza a las instituciones escolares, realizo un recorrido sociohistórico del campo educativo, y explico el enfoque metodológico y las técnicas utilizadas para llevar adelante el trabajo de campo y la interpretación de los datos.

La hipótesis de trabajo que impulsó el proyecto de investigación y a posteriori la construcción del problema, que se encuentra en relación a las preguntas de investigación y por ende sus respectivos objetivos, establece que: “Las representaciones sociales construidas históricamente por diferentes actores, alrededor de lxs jóvenes de barrios populares sobre el acceso a la educación superior, supone en gran parte que lxs estudiantes de la escuela secundaria N°51 del barrio Belgrano estimen dificultoso e inaccesible su acceso y por ende la

continuidad educativa en el sistema de educación superior no forme parte de sus proyectos de vida".

En esta línea, con el fin de acercarme a la hipótesis de trabajo, surgen los interrogantes principales para comprender: ¿Cuáles son las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores sociales de la escuela secundaria N°51 y el acceso a la educación superior en jóvenes? ¿Qué representaciones sociales tienen lxs jovenxs de 5to y 6to año de la Escuela Secundaria N° 51 sobre la educación superior? ¿Qué programas y proyectos circulan en la institución sobre la educación superior? y ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen lxs profesionales de la institución sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes que allí concurren y que prácticas y acciones cotidianas tiene en torno al tema?.

Los interrogantes y los objetivos del tema de la investigación permitieron optar por la metodología y la técnica que me parecía más apropiada para la construcción de los datos y de la interpretación de los mismos. El trabajo buscó poder poner en cuestionamiento y ofrecer respuestas al problema planteado, sin caer en lógicas extractivistas del conocimiento o en donde quien investiga acude a la institución con el objetivo de amoldar las técnicas a las respuesta concreta de sus preguntas de investigación. Lejos de esta lógica y cómo destaco en la introducción, el tema de investigación surge por dos razones: en primer lugar como un cuestionamiento de autoetnografía a partir de mi propia experiencia de vida y, en segundo lugar, a partir de las observaciones en el proceso de práctica de formación profesional supervisadas.

Por todo esto, las conclusiones aquí desarrolladas no tienen pretensión de universalidad (Meschini, et al, 2021), sino que se circunscriben y limitan al universo de estudio determinado y a la muestra construida, anteriormente explicitada. A partir de este lugar situado y de los aportes de lxs actorxs involucradxs en la investigación, se puede concluir que: el problema del acceso a la educación superior supone una desigualdad estructural que atraviesa históricamente a lxs jóvenes de barrios populares y que construye sus realidades de vida. En este sentido, sin desconocer la variable económica que contribuye a tal desigualdad, mi interés apuntó a conocer como operan las representaciones sociales de lxs sujetx de la investigación en relación a la temática. En base a ello, la investigación buscó

conocer cuáles son esas representaciones sociales y si influyen o no a que lxs jóvenes accedan.

A modo de síntesis, puedo señalar que, en relación con los objetivos planteados, los hallazgos más relevantes se vinculan con las representaciones sociales que lxs jóvenes de 6to año construyen en torno a la educación superior. Si bien estos hallazgos están estrechamente relacionados con diversos factores -como los programas y proyectos que circulan en la institución, las prácticas y acciones de lxs profesionales, y las representaciones que estxs tienen sobre el acceso de lxs jóvenes a estudios superiores-, los aspectos más significativos de la investigación emergieron a partir de las actividades y observaciones realizadas con lxs estudiantes, así como también de algunas entrevistas a lxs profesionales.

En este marco, se recuperan las reflexiones elaboradas en torno a cada uno de los objetivos específicos, con el propósito de sintetizar y aproximarse al objetivo general de la investigación. En relación al primero, fue posible identificar y analizar los programas y proyectos que circulan en la institución en relación con el acceso a la educación superior, detallando sus características y la potencialidad que poseen en el contexto institucional, territorial y en relación con lxs sujetxs que lo habitan. Se destacaron, por un lado, las voces de lxs profesionales que forman parte de la escuela, de quienes implementaron estos proyectos y/o articularon con la institución escolar y, por otro, la recepción por parte de lxs estudiantes. Durante la realización de las Prácticas de Formación Profesional Supervisadas (PFPS) y el trabajo de campo, se observó una estrecha vinculación de lxs jóvenes con el conocimiento acerca de las oportunidades, programas, proyectos y derechos disponibles para acompañarlxs en la toma de decisiones respecto a sus trayectorias. Lxs estudiantes resaltaron que estaban al tanto del acompañamiento brindado por el Estado, valorando positivamente estos dispositivos en función de sus propios proyectos educativos y de vida.

Por otra parte, en relación al objetivo de reconocer las prácticas y acciones cotidianas de lxs profesionales de la institución en torno al tema, a lo largo de la experiencia institucional, se pudo reconocer que lxs profesionales, en especial el EOE, desarrollan múltiples acciones concretas y sostenidas que buscan garantizar el acceso a derechos fundamentales como la educación y el trabajo para lxs jóvenes. Estas prácticas incluyen tanto estrategias planificadas, como salidas educativas, coordinación con organismos externos y gestión de programas

estatales, como intervenciones cotidianas más sutiles pero igual de significativas, basadas en la escucha activa, la orientación y el acompañamiento. Desde cada rol, lxs profesionales intentan generar espacios donde lxs estudiantes puedan expresar sus deseos, intereses y dudas, facilitando herramientas que los ayuden a pensar y proyectar su futuro. Estas acciones, aunque muchas veces invisibilizadas o atravesadas por límites estructurales, habilitan posibilidades subjetivas y concretas para lxs jóvenes. Sin embargo, también se visibilizan las tensiones que emergen cuando las desigualdades sociales y económicas condicionan la sostenibilidad de esos proyectos de vida. Por ello, el rol de lxs profesionales adquiere una importancia central, no solo en la transmisión de información o en el acceso a programas, sino también en la construcción diaria de vínculos y acompañamientos que permiten imaginar y sostener otros futuros posibles.

En tercer lugar, en relación al objetivo de registrar las representaciones sociales de lxs profesionales sobre el acceso a la educación superior de lxs jóvenes, se identificó una mirada compleja y situada, atravesada por múltiples dimensiones. Por un lado, se reconoce el acceso como un derecho fundamental, aunque en la práctica se continúa percibiendo como un camino dificultoso, atravesado por barreras estructurales, económicas, culturales y simbólicas. Las percepciones recabadas evidencian que el acceso y la permanencia en la educación superior no dependen exclusivamente del deseo individual, sino de condiciones históricas y contextuales que muchas veces refuerzan la desigualdad. A su vez, se valoran positivamente las políticas públicas que buscan facilitar el ingreso y la permanencia, aunque se advierte que no siempre alcanzan a contrarrestar las múltiples desigualdades. Las trayectorias familiares, las tradiciones educativas, el contexto barrial y los discursos sociales, influyen en la forma en que se concibe la posibilidad de continuar estudios superiores. De este modo, las representaciones de lxs profesionales reflejan tanto el compromiso con acompañar a lxs jóvenes en sus decisiones como también la conciencia de los límites estructurales que tensionan esas posibilidades.

Por último, en relación con el objetivo de identificar las representaciones sociales que lxs jóvenes de 6to año de la Escuela Secundaria N° 51 construyen sobre la educación superior, los resultados del trabajo de campo muestran que sus percepciones están marcadas por una fuerte ambivalencia. Por un lado, la educación superior es vista como una oportunidad valiosa, asociada al esfuerzo, la

disciplina, el crecimiento personal y la posibilidad de acceder a mejores condiciones laborales. Por otro lado, emergen sentimientos de inseguridad, estrés, falta de interés y percepciones de dificultad que hacen que el ingreso y la permanencia se vivan como un desafío que no todxs sienten poder afrontar. La accesibilidad a la educación superior es reconocida como más amplia en los últimos años, especialmente a partir del acompañamiento del Estado mediante políticas públicas como becas, el boleto educativo gratuito y el acompañamiento institucional. Sin embargo, lxs estudiantes también identifican obstáculos estructurales persistentes como la situación económica, la distancia geográfica y la falta de capitales culturales y simbólicos, que inciden en la posibilidad real de sostener una trayectoria educativa postsecundaria.

Las representaciones sociales relevadas no pueden desligarse de los contextos sociales de origen de lxs jóvenes, las marcas de desigualdad histórica se inscriben en los cuerpos, las emociones y las percepciones que lxs estudiantes tienen de sí mismxs y de sus capacidades. La sensación de que “la universidad no es para mí” o que “es muy difícil” da cuenta de estas formas internalizadas de exclusión. En suma, las representaciones sociales de lxs jóvenes sobre la educación superior son heterogéneas y complejas, y están profundamente atravesadas por la contradicción que supone comprender a la educación superior como un medio de ascenso social y reconocer que sus propias condiciones materiales, simbólicas y subjetivas de existencia no les garantiza poder acceder y permanecer en ella. Ya que, si bien la educación superior continúa siendo valorada como un medio de ascenso social, también aparece como un espacio distante, exigente y no siempre alcanzable. En este marco, se vuelve indispensable el rol del Estado, no solo garantizando el acceso material, sino también generando condiciones que interpelen esas representaciones históricamente excluyentes, promoviendo políticas que reconozcan las trayectorias, saberes y potencialidades de quienes provienen de sectores históricamente marginados.

En estas representaciones sociales, tomaron mayor protagonismo tres cuestiones fundamentales, en primer lugar, la percepción de escasas capacidades cognitivas y nivel de capacitación de ellxs mismxs aprendidas en el nivel secundario, donde observan a la educación superior como un reto y desafío casi inaccesible e imposible. En segundo lugar, la mayoría de ellxs manifiestan un desinterés, desmotivación y dudas en torno a sus elecciones al finalizar sus estudios

secundarios, relacionándolo con algo ajeno y desconocido pensando que no tienen las herramientas para afrontarlo. Y por último, destacan que la gran mayoría tiene la necesidad inmediata de salir a trabajar, ya sea para ayudar a sus familias, o porque no pueden costear los estudios tanto tiempo. Como ya he mencionado a lo largo de la investigación, estas representaciones sociales no son ingenuas o ajenas a la relaciones sociales y las dinámicas de opresión de poder que se emplean en la sociedad. Históricamente, las personas de clases populares han sido las que menos posibilidades reales han tenido de acceder a la educación secundaria, terciaria y universitaria y, por ende, la mayoría no tienen referencia o conocimiento en sus círculos más cercanos siendo algo lejano y extraño. Otra lectura posible sobre estas representaciones, se encuentra vinculada a los cambios actuales en torno a las tecnologías, el uso de redes sociales y el desarrollo de inteligencias artificiales, que parecen poner en cuestión las lógicas hasta ahora conocidas de organización del trabajo y las lógicas tradicionales de la educación[27].

En relación con el objetivo general de la investigación que es “conocer las relaciones existentes entre las representaciones sociales que circulan en lxs actores sociales de la Escuela Secundaria N° 51 y el acceso a la educación superior de lxs jóvenes”, fue posible observar -a partir del trabajo de campo realizado- que las formas en que lxs jóvenes perciben y comprenden su vínculo con la educación superior inciden significativamente en sus decisiones de continuar o no con sus estudios. Las representaciones sociales que circulan tanto entre lxs profesionales como entre lxs estudiantes, tal como se ha desarrollado a lo largo del trabajo, configuran esquemas de conocimiento, posibilidades, elecciones y proyectos de vida. Cabe destacar que la percepción de lxs estudiantes respecto de la educación superior, valora positivamente este tipo de educación, al mismo tiempo que refuerza el imaginario de que en la educación superior es literalmente, una institución “superior” a las demás. Por lo tanto, no solo tienen una imagen positiva de la educación superior, sino que también la perciben como algo casi inalcanzable, como un 'cuco' que se engrandece. De algún modo, refuerzan la idea de que la universidad es, por excelencia, el espacio del saber legítimo y único. En este sentido, no resulta suficiente con la sola eliminación de barreras materiales o

[27] Algunas de las notas que mencionan el tema: https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos y https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence

económicas, ya que en muchos casos las desigualdades se manifiestan de manera discursiva, cultural, social y simbólica. El trabajo de campo, tanto en las observaciones, el trabajo dialógico con lxs jóvenes, como en las entrevistas realizadas a lxs profesionales, evidenció que, si bien existe un conocimiento generalizado respecto de los avances en términos de derechos y políticas públicas orientadas al acceso y permanencia en la educación superior, estas herramientas son percibidas como insuficientes frente a las múltiples desigualdades estructurales que persisten en las trayectorias de estxs jóvenes. Se advierte, además, una marcada distancia entre el derecho consagrado normativamente y la apropiación subjetiva del mismo: el reconocimiento de los dispositivos de acompañamiento no siempre se traduce en que lxs jóvenes se perciban como sujetxs de derecho ni como capaces de continuar su formación académica.

Si bien las condiciones económicas fueron señaladas como una barrera relevante -especialmente en relación con la necesidad de insertarse tempranamente en el mundo laboral-, no constituyen el único obstáculo significativo. La educación superior aparece, en muchos casos, como un espacio simbólicamente ajeno, distante del entorno familiar, comunitario y cotidiano de lxs estudiantes. Así, las desigualdades estructurales persisten no sólo en lo material, sino también en la subjetividad, configurando modos particulares de habitar y significar el mundo, que inciden directamente en las decisiones educativas.

Esta investigación permitió comprender que las representaciones sociales sobre la educación superior no son meras opiniones individuales, sino construcciones colectivas que condensan experiencias, expectativas, mandatos familiares, y contextos sociohistóricos. En ese sentido, se constituyen en filtros a través de los cuales lxs jóvenes interpretan la posibilidad -o no- de acceder a la educación superior.

Sin embargo, este trabajo también abre nuevos interrogantes. Un posible desafío para investigaciones futuras es explorar cómo se transforman estas representaciones sociales una vez que lxs jóvenes de barrios populares ingresan a la educación superior, especialmente en el caso de quienes son primera generación en sus familias. ¿Se modifican las representaciones previas? ¿Qué tensiones emergen entre lo esperado y lo vivido? Otra línea a seguir podría ser la indagación sobre cómo las instituciones educativas -escuelas y universidades- contribuyen a reproducir, disputar o resignificar estas representaciones. Esto permitiría no sólo

comprenderlas, sino también pensar en posibles intervenciones pedagógicas que habiliten otras formas de imaginar y habitar la educación superior.

En definitiva, la pregunta que queda abierta y que puede orientar nuevas investigaciones es: ¿Qué condiciones permiten (o no) que las representaciones sociales sobre la educación superior se conviertan en impulso y no en obstáculo para el acceso y la permanencia en la educación superior?

BIBLIOGRAFÍA

- Alveiro Restrepo-Ochoa, Diego.La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales.CES Psicología, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 122-133. Universidad CES Medellín, Colombia
- Arias A. (2013). Lo territorial en el territorio de la Argentina. Connotaciones históricas, políticas y culturales de lo social en los territorios. Revista Margen 71.
- Baranger, D. (1999). Construcción y análisis de datos Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. EdUNaM.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Barcelona: Laia.
- Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles*. II Jornadas de Geografía de la UNLP, 13 al 15 de septiembre de 2000, La Plata, Argentina. Resignificando una geografía para todos. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13319/ev.13319.pdf
- Brancoli y Vallone.(2010). *Donde hay una necesidad nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Facultad de ciencias sociales. Ediciones Ciccus.
- Calvo, M. (2023). *Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Carballeda, A. (2018). La palabra, la mirada y la escucha en los procesos de formación profesional. La entrevista como espacio de encuentro en la intervención del Trabajo Social. Margen: Portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales.
- Carmona, C. S. V., & de Flores, S. R. (2007). Implicaciones conceptuales y

metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, *13*(23), 249-262.

- Chiroleu, A. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9 (13), pp 27-36.
- Chaves, M., Fuentes, S. G., & Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad: Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Crenshaw, K. W. (1991) Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En: Raquel (Lucas) Platero (ed.) (2012) Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos. (pp. 87-122) Barcelona, España: Ed. Bellaterra.
- Comunicación conjunta 1/24, líneas de trabajo prioritarias gestión 2023-2027, recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-02/Comunicaci%C3%B3n%201%20-%202024%20L%C3%ADneas%20de%20Trabajo%20Prioritarias%20Gesti%C3%B3n%202023-2027.pdf
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2024, 23 de febrero). Comunicación 1/24: Líneas de trabajo prioritarias. Gestión 2023-2027. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-12
- Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España
- Feldfeber M y Gluz N (2012), “Transformaciones recientes en las políticas educativas en argentina (2003-2011)”. En coord. por Feldfeber Myriam y Gluz Nora (2012). *Las políticas educativas después de los ´90: regulaciones, actores y procesos* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA
- Fernández, A. (2007), *Reconsideraciones en torno en torno de los derechos*

de la niñez y la adolescencia. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Issn 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

- Filardo, V. (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras. *Última década*, *26*(50), 109-123.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto 2001 Paulo Freire: una biobibliografía (México DF: Siglo XXI).
- Giovine, M. A. (2018). Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: La formación de los sectores dominantes (2003/2016).
- Giovine, R., Acosta, F., Falconi, O., Fuentes, S., Garino, D., Graizer, O., ... & Yuni, J. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo xxI.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) The discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(162). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194 Este artículo forma parte del número especial, Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues
- Guber. R (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hermida, M. E. y Meschini, A. P. (Comp.) (2017). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social.* Colección Indisciplina(s). Mar del Plata, Arg.: Ed. EUDEM.
- Hermida y Meschini (2016). Notas sobre la nueva institucionalidad del ciclo de gobierno kirchnerista: demandas populares, conquistas legales, resistencia institucionales. Revista cátedra paralela

- Iavorski Losada, I. y Simone, V. (2023). "Estudiar en la UNDAV. Algunas características sobre las trayectorias educativas y laborales de sus primeros/as graduados/as", en Panaia, M. Las profesiones en cuestión. Nuevas formas de inserción y relación laboral en la segunda modernidad. Miño y dávila editores
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II: Pensamiento y vida social (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.
- Jornadas de Socialización y Debate sobre Prácticas Universitarias 23 al 27 de abril de 2018 - FCS. https://sociales.unc.edu.ar/content/las-aulas-como-territorios-y-el-territorio-como-aula
- Juárez Ramírez, Guadalupe (2008). Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/17Jua.pdf
- Lander, E. (Comp.) (2001). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.
- Ley de Educación N°1.420. Promulgada en 1884
- Ley Federal de Educación. Promulgada en 1993. Recuperada de: https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.ht
- Ley Nacional N° 26.206 (2006). Ley Nacional de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006. Recuperada de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf
- Ley de Educación Superior 24.521 (1995). Ley de educación superior. Promulgada 07 de agosto de 1995.
- Linnie, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. Rev Latinoam Educ Inclusiva, 12(1), 129-47.

- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad el ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). IESCO.
- Molina Derteano, P. (2021). “Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019”, en Chávez Molina, E. y Muñiz Terra, L. El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina desigual. Ediciones imago mundi.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público.
- Nessi, M. V. (2020). Reflexiones sobre el estudio de las juventudes rurales en clave de lectura no-céntrica: el caso del Cinturón Hortícola de General Pueyrredón. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, *7*(13), 53–74. Recuperado a partir de https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3507
- Núñez, P., Santos Sharpe, A., Dallaglio, L., (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En Núñez, P., & Fuentes, S. Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia, pp. 113-142
- Pagaza, M. R. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social*. Espacio Editorial.
- Pierella, M. P. (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias Universitarias*, *4*.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires:CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6
- Rinesi E. La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En UNM 10 años : la universidad como derecho humano y de los pueblos / Hugo Andrade... [et al.] ; editado por Hugo Andrade; Marcelo Monzón. - 1a ed . -

Moreno: UNM Editora, 2020. Libro digital, PDF - (Institucional) Archivo Digital: descarga y online.

- Sader, E., Aboites, H., & Gentili, P. (2008). La reforma universitaria. *Desafíos y perspectivas noventa años después, Buenos Aires, CLACSO*.
- Saforcada F (2012), “las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal a la posconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones”. En coord. por Feldfeber Myriam y Gluz Nora (2012). *Las políticas educativas después de los ´90: regulaciones, actores y procesos* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO; Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA
- Santos Sharpe, A. (2020). La fragmentación educativa en Argentina: debates recientes. *Educação Online*, *15*(35), 176-191.
- Santos Sharpe, A., & Núñez, P. (2022). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, (74), 15-32.
- Santos Sharpe, A. (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. *Historia de la educación-anuario*, *17*(2).
- Sánchez Martínez, Eduardo (2003). La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Documento de Trabajo N° 102, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/102_sanchez_martinez.pdf
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México.
- Sarmiento D; con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías (2011). *Educación Popular* - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Valles, M. – Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional.

ANEXO

1. Modelo de notas de consentimiento

- Entrevistas:

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

NOTA DE CONSENTIMIENTO

Por medio de la presente:

Yo: DNI:
Expreso mi aceptación de que todo lo surgido en el espacio de entrevista sea considerado para la producción de la investigación titulada *“Representaciones sociales y acceso a la educación superior. Un análisis situado en la Escuela de Educación Secundaria N°51 del barrio “Belgrano” del partido de General Pueyrredón”*, de la estudiante de Licenciatura en Trabajo Social Beron Lara Nahir, DNI; 46897363. Tomando en consideración que se me ha explicado acerca de la finalidad de la investigación, así como de la confidencialidad y fines académicos; razón por la cual decido participar.

Fecha:

Firma y aclaración del entrevistado:

Firma y aclaración de la investigadora:

- Círculo de cultura:

Por medio de la presente expreso aceptación de que todo lo surgido en el espacio del aula sea considerado para la producción de la investigación titulada “Representaciones sociales y acceso a la Educación Superior. Un análisis situado en la Escuela de Educación Secundaria N°51 del Barrio Belgrano del Partido de General Pueyrredón” de la estudiante de Licenciatura en Trabajo Social, Beron Lara Nahir, DNI: 46897363. Tomando consideración que se me ha explicado acerca de la finalidad de la investigación, así como de la confidencialidad y fines academicos razón por la cual decido participar.

Guión de entrevistas:

- *Docentes y preceptores:*

1) ¿Sos docente de qué asignatura? ¿Hace cuanto tiempo das clases en la institución?/ ¿sos preceptorx de que años y hace cuanto?

2) ¿Hace cuánto conoces al barrio y a la escuela? ¿Ese conocimiento del territorio es a partir de tu trabajo en la escuela o hay un vínculo socio territorial previo?

3) ¿Como describirias a la institución escolar?

4) ¿Qué vínculo tenes con los jóvenes del curso?, ¿cómo es la dinámica diaria?

5) ¿Cómo describirías al grupo y a los estudiantes de dicho curso?

6) ¿Cómo consideras el vínculo o la relación de la escuela con la educación superior? (prestar atención a qué entienden por educación superior. Si amplían o restringen esos sentidos).

7) ¿Cómo consideras el vínculo de lxs estudiantes con la educación superior? ¿continúan sus estudios al terminar la escuela, y sí así, dónde?

8) ¿Vos pensas que lxs estudiantes de esta institución ingresan a la educación superior? ¿Por qué? ¿Podrías contarme alguna/s situaciones en particular?

9) ¿A nivel institucional, en los equipos docentes y en el aula, trabajan o dialogan con lxs estudiantes sobre esta temática? ¿Qué recepción tienen de

lxs estudiantes?¿De qué manera lo hacen? Si trabajan proyecto de vida pero no específicamente acceso a la educación superior, ¿qué otras temáticas abordan?

10) ¿Qué herramientas, programas, políticas o proyectos identificas que se emplean en la institución en torno a la temática? ¿podría tener acceso a los documentos escritos? ¿con quién me sugeris que converse para solicitarlos?

11) ¿Qué modificarías, agregarías o potenciarias, en pos de aumentar o garantizar el acceso de lxs estudiantes a la educación superior?

- *Directivo y secretarix:*

1) ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la institución?

2) ¿Hace cuánto conoces al barrio y a la escuela? ¿Ese conocimiento del territorio es a partir de tu trabajo en la escuela o hay un vínculo socio territorial previo?

3) ¿Como describirias a la institución escolar?

4) ¿Qué vínculo tenes con los jóvenes del curso?, ¿cómo es la dinámica diaria?

5) ¿Cómo describirías al grupo y a los estudiantes de 5to y 6to año en particular?

6) ¿Cómo consideras el vínculo o la relación de la escuela con la educación superior?

7) ¿Cómo consideras el vínculo de dichxs estudiantes con la educación superior?

8) ¿Vos pensas que lxs estudiantes de esta institución ingresan a la educación superior? ¿Por qué? ¿Podrías contarme alguna/s situaciones en particular?

9) A nivel institucional, ¿De qué manera se aborda? ¿Hay docentes específicos, de asignaturas específicas que lo trabajan dentro de la currícula? ¿Has notado resistencias y/o facilitadores en lxs docentes al abordar este tema? ¿y en el EOE lo trabajan? ¿de que manera? ¿Han realizado articulaciones con otras instituciones en relación al acceso a la educación superior?

10) ¿Qué recepción consideras que tienen de lxs estudiantes?

11) ¿Qué herramientas, programas, políticas o proyectos identificas que se emplean en la institución en torno a la temática?

12) ¿Qué modificarías, agregarías o potenciarias, en pos de aumentar o garantizar el acceso de lxs estudiantes a la educación superior?

- *E.O.E*

1) ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la institución?

2) ¿Hace cuánto conoces al barrio y a la escuela? ¿Ese conocimiento del territorio es a partir de tu trabajo en la escuela o hay un vínculo socio territorial previo?

3) ¿Como describirias a la institución escolar?

4) ¿Qué vínculo tenes con los jóvenes de los cursos?, ¿cómo es la dinámica diaria?

5) ¿Cómo describirías al grupo y a los estudiantes de 5to y 6to año en particular?

6) ¿Cómo consideras el vínculo o la relación de la escuela con la educación superior?

7) ¿Cómo consideras el vínculo de dichxs estudiantes con la educación superior?

8) ¿Vos pensas que lxs estudiantes de esta institución ingresan a la educación superior? ¿Por qué? ¿Podrías contarme alguna/s situaciones en particular?

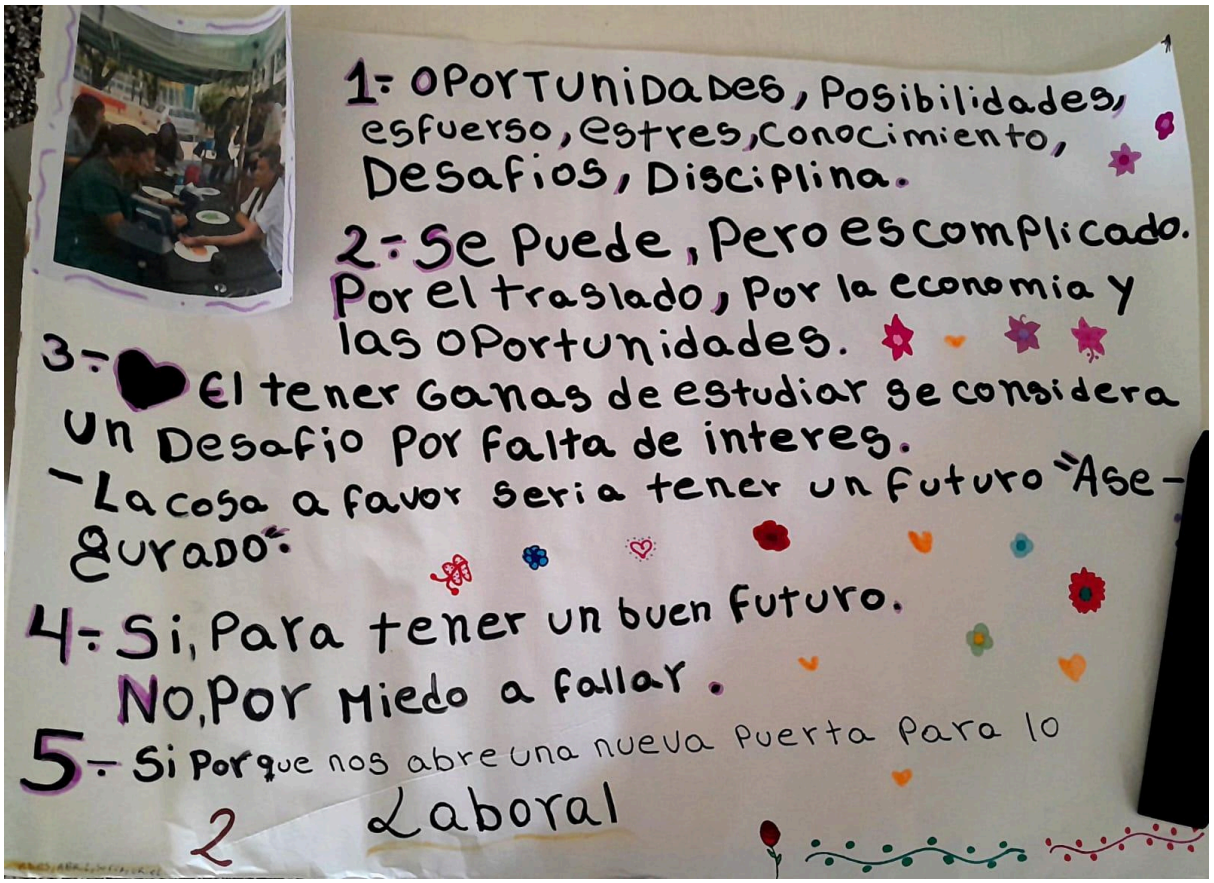
9) A nivel institucional, ¿De qué manera se aborda? ¿Desde el EOE trabajan o dialogan con lxs estudiantes sobre esta temática? ¿De qué manera lo hacen? Si trabajan proyecto de vida pero no específicamente acceso a la educación superior, ¿qué otras temáticas abordan?

10) ¿Qué recepción consideras que tienen lxs estudiantes sobre la temática?

11) ¿Qué herramientas, programas, políticas o proyectos identificas que se emplean en la institución en torno a la temática? ¿podría tener acceso a los documentos escritos? ¿con quién me sugeris que converse para solicitarlos?

12) ¿Qué modificarías, agregarías o potenciarias, en pos de aumentar o garantizar el acceso de lxs estudiantes a la educación superior?

Imágenes de la actividad del círculo de cultura:



- PENSAMOS QUE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ES MÁS AVANZADA Y COMPLICADA A LO QUE ESTAMOS ACOSTUMBRADOS A ESTUDIAR.

- PENSAMOS QUE AHORA ES MAS FACIL EL ACCESO PARA LOS JOVENES DE BARRIOS POPULARES A LAS UNIVERCIDADES, PORQUE AHORA TE BRINDAN ACCESOS MEDIANTE BECAS, BOLETO GRATUITO, AYUDA A LA INSCRIPCIÓN POR PARTE DE LA ESCUELA.

- UNA DE LAS PROBLEMATICAS QUE TIENEN LOS JOVENES EN CONTRA ES VIVIR LEJOS DE LA UNIVERSIDAD; O NO TENER PARA PAGAR UNA UNIVERSIDAD PRIVADA.

- ALGUNOS DE NOSOTROS SI PENSAMOS SEGUIR ESTUDIANDO Y OTROS TODAVIA NO ENCUENTRAN UNA CARRERA QUE LES GUSTE.

- SEGUIR ESTUDIANDO NOS BRINDA VARIAS SALIDAS LABORALES, TRABAJANDO DE LO QUE NOS GUSTA Y PERMITIENDONOS DISFRUTAR DE NUESTRA ELECCIÓN.

GRUPO 1:
melu
HiCO
LUNA

1- Es un nuevo comienzo que va a ser [redacted] hacer estresante.

2- Al acceso a la universidad es pública y accesible.

3- -Los desafíos y problemáticas serían:
- Tener los trabajo en tiempo y forma
- Llevar una continuidad de la materia

-A favor:
- La disponibilidad de becas
- Tutorias
- Planes de estudio

4- Depende lo estamos pensando. Alguno iran a trabajar y otros seguiran trabajando

5- Depende las carreras que elijas son las posibilidades que tenes ↓ - Laboral

¿QUÉ PIENSAN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

¿CÓMO ES EL ACCESO DE JOVENES DE BARRIOS POPULARES A TERCIARIOS O A LA UNIVERSIDAD?

¿QUÉ DESAFÍOS, PROBLEMÁTICAS O COSAS A FAVOR TIENEN?

¿PENSARON ALGUNA VEZ LA POSIBILIDAD DE SEGUIR ESTUDIANDO DESPUÉS DE LA ESCUELA SECUNDARIA?

¿PIENSAN QUE SEGUIR ESTUDIANDO LES BRINDARAN POSIBILIDADES?