

Decidir emprender el camino en la universidad. Inicio y permanencia de trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social

Autora: Leticia Cerezo

Becaria Doctoral CONICET, Sede UMET – CITRA - Conicet

IX Jornadas de Sociología de la UNLP

Mesa 31: Mesa 31: Juventud divino tesoro

Resumen

Los procesos de masificación de la educación superior que tuvieron lugar en Argentina posibilitaron procesos de democratización del acceso a la educación superior universitaria, pero no han logrado una democratización cualitativa en tanto persisten desigualdades sociales como condicionantes de las trayectorias educativas.

En este texto nos interesa aportar conocimiento vinculado al ingreso de jóvenes en situación de vulnerabilidad social a las universidades públicas, desde un enfoque principalmente cualitativo. Específicamente en torno a las principales motivaciones aducidas por los jóvenes respecto de su ingreso a la universidad y a los factores que incidieron en la elección de estudiar en una institución determinada.

Introducción

El sistema universitario argentino ha experimentado, en consonancia con las transformaciones que se dieron tanto en América Latina como a nivel mundial, procesos de masificación. Diversas variables han contribuido y contribuyen a la ampliación de las bases de reclutamiento de estudiantes universitarios en nuestro país. Entre ellas cabe referir a la gratuidad de la enseñanza superior como marco de referencia habilitante (García de Fanelli, 2005; Carli, 2012), el ingreso mayoritariamente irrestricto (Sigal, 1995; Toribio, 2010; Carli, 2012; Chiroleu, 2013), las políticas educativas de ampliación de la oferta - “olas de fundación” de las instituciones en términos de Chiroleu y Marquina (2012) - , la mayor cobertura en el nivel medio incentivada en gran medida por su obligatoriedad y universalización (Sigal, 1995; Dussel, 2010) y las expectativas y pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente estructuradas en torno a la adquisición de capital educativo (Sigal, 1995; Dussel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Mayer, 2012).

Estos procesos de masificación en las universidades argentinas, que hasta entrado el siglo XX eran habitadas por grupos de *elite* exclusivamente (Veleda, 2002; Buchbinder, 2005; Hernández y Garbarini, 2010; Carli, 2012), permitió en primera instancia la incorporación de estudiantes de clase media (Hernández y Garbarini, 2010; Carli, 2012) y mucho más recientemente la incorporación de jóvenes pertenecientes a estratos sociales bajos (Pochulu, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Toribio, 2010; Carli, 2012; Chiroleu, 2013).

La masificación universitaria si bien posibilitó el ingreso de bases sociales más amplias de estudiantes a las instituciones universitarias, esa incorporación inicial entraña brechas según la clase social (Ezcurra; 2009) y no garantizó la permanencia de todos los jóvenes por igual. Es decir, subsisten formas de desigualdad en la permanencia y graduación de los estudiantes universitarios (García de Fanelli, 2005a; Uthoff y Beccaria, 2007; Panaia, 2013). En términos de Ezcurra (2011) tiene lugar una “inclusión excluyente” en las universidades que consiste en el abandono de sus estudios de estudiantes pertenecientes a franjas sociales que se encuentran en desventajas respecto de la distribución del capital económico y cultural.

En este punto resulta de interés incluir en nuestro marco conceptual la noción de trayectoria educativa, ya que nos permite vincular el contexto estructural al que hemos hecho referencia con el plano subjetivo, aportando a problematizar y comprender las desigualdades de permanencia y graduación. La noción de trayectoria educativa nos habilita a articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, así como también su contexto social que opera condicionando sus recorridos y prácticas (Montes y Sendón, 2010). En otras palabras, nos permite enlazar las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti y Montes, 2008). Referirnos a las trayectorias educativas, nos posibilita alejarnos de los determinismos que podrían presuponerse acerca de las posiciones sociales de partida de los jóvenes, permitiéndonos observar espacios de quiebre y ruptura.

En función de lo anterior, las trayectorias educativas son condicionadas también por la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran quienes las recorren, aspecto adquiere importancia a los fines de nuestra investigación. El concepto vulnerabilidad social remite a la inestabilidad de las instituciones públicas y políticas productoras de lazo social y a la exclusión en términos estructurales (Castel, 1997). Dentro de ese “aflojamiento” del lazo social Castel (1997) identifica una gama de posiciones intermedias entre la integración y la exclusión, que nos habilita a pensar en la exclusión

como un proceso y en la vulnerabilidad como una zona con diversos grados de desafiliación y de carencia de recursos económicos, relacionales y de protección social, así como también la ausencia de protecciones y de inscripciones a instituciones dadoras de sentido. La vulnerabilidad social entonces puede ser entendida como la posibilidad de caer en situaciones de déficit que posicionan al sujeto en un lugar de pocas oportunidades, al reducirse su margen de acción.

A partir del desarrollo anterior, esta ponencia¹ intenta aportar al conocimiento sobre el ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, enfocándose en los aspectos que motivaron ese inicio. Consideramos que analizar las razones por las que ingresan estudiantes de sectores vulnerables a la universidad, así como también los aspectos que tienen en cuenta para decidir en qué universidad estudiar constituye una contribución para comprender y revertir la mencionada “inclusión excluyente” y para la elaboración de dispositivos que favorezcan su permanencia y graduación.

Respecto de la estructura de la ponencia, en primer término daremos a conocer aspectos metodológicos de la investigación. Luego desarrollamos dos secciones principales. En la primera identificamos las razones aducidas por jóvenes en situación de vulnerabilidad social al inicio de sus trayectorias universitarias en instituciones públicas de gestión estatal, así como también los sentidos que atribuyen a esa trayectoria. En la segunda, nos referiremos a los factores que tuvieron en cuenta al momento de decidir en qué institución universitaria iniciar sus estudios, es decir aquellos factores que incidieron en la elección de estudiar en una institución determinada y no de otra. Recalamos que la separación entre las razones de por qué estudiar una carrera universitaria y en dónde estudiar, es una segmentación analítica y que, por lo general, ambos procesos de elección están imbricados, en este sentido los aspectos desarrollados en una sección pueden estar presentes al elegir en cual universidad estudiar y viceversa. Por último introducimos algunas reflexiones que se desprenden de la investigación realizada.

Material y método

El universo de análisis del presente abordaje está comprendido por jóvenes de ambos sexos, en edad universitaria, residentes en el Gran Buenos Aires (GBA)² y que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Al recorte anterior se le agregan que se encuentran transitando el nivel de

¹ Este trabajo se desprende de uno de los capítulos de mi tesis de maestría “*Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social*” realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la FLACSO – Argentina. La tesis hace uso del trabajo de campo realizado en el último trimestre del año 2012 en el marco de una investigación y evaluación del Programa Apuntalar Universidad elaborada por el equipo de investigación de la Asociación Civil Grupo Puentes del que formé parte.

² El Gran Buenos Aires (GBA) es definido por el INDEC como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los 24 Partidos del Gran Buenos Aires.

enseñanza superior universitario en alguna universidad de gestión pública y que formen parte del Programa Apuntalar Universidad³ de apoyo a la trayectoria universitaria de jóvenes que cursan un conjunto determinado de carreras universitarias⁴. Este Programa de inclusión universitaria se implementa desde 2008 y busca colaborar con la educación superior de jóvenes de 17 a 23 años en situación de vulnerabilidad social a través de una beca de estudio⁵, y de tutorías universitarias. Su financiamiento proviene de una entidad bancaria local y es gestionado por organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la inclusión educativa de jóvenes.

En este artículo se presentan parte de los resultados obtenidos en un estudio transversal, exploratorio y de metodología cualitativa. Las técnicas de investigación utilizadas fueron los grupos focales y las entrevistas en profundidad semi estructuradas. Se realizaron un total de seis grupos focales (dos de mujeres, dos de varones y dos grupos mixtos) y trece entrevistas en profundidad (siete a mujeres y seis a varones) a entrevistados que fueron seleccionados a partir de las interacciones, dinámicas y emergentes observados en los grupos focales.

Suscribiendo a la teoría de la estructuración de Giddens (1995), entendemos que las razones constituyen los principios fundamentales de la acción, de allí la posibilidad de racionalizar las acciones, siendo esta racionalización de la acción sobre la que se basa el concepto de acción intencional. Ésto implica que los agentes tengan la capacidad de construir discursivamente su acción en el conocimiento de sí mismos y de los mundos sociales y materiales que conforman su ambiente. De allí que el análisis se realizará a partir del discurso de los estudiantes entrevistados⁶ en torno a las dimensiones abordadas en las entrevistas. Cabe resaltar que si bien las significaciones de una acción no se limitan sólo a lo referido por los agentes sino que también refiere a aspectos inconscientes de la motivación, a consecuencias no buscadas y al sistema de relaciones en el que éstas se inscriben; sí nos permiten acercarnos en gran medida a esos significados en tanto la reflexión se realiza a partir de “marcos de significados” que organizan la vida social de los agentes.

Por otra parte, para complementar los datos cualitativos, caracterizar contextualmente y conocer aspectos socio-económicos de los jóvenes, se trabajó con encuestas autoadministradas.

³ A los fines del presente trabajo y para mantener la confidencialidad del Programa así como también de sus integrantes, lo denominaremos con un nombre ficticio: “Apuntalar Universidad”.

⁴ Estas carreras son: Informática y todas sus derivadas, Administración de Empresas, Economía, Contador Público, Comercio Exterior y/o Ingeniería Industrial.

⁵ Al año 2012 el estipendio para los primeros dos años de estudio constaba de \$850 y para los cuatro años siguientes descendía a \$650. Esta diferencia se debe a que el Programa habilita a los becarios a trabajar a partir del segundo año de cursada.

⁶ Si bien un grupo focal no es sinónimo de una entrevista grupal en tanto en ésta última prima una comunicación unidireccional de cada participante con el coordinador (Merton, 1987 en Petracci, 2007) nos referiremos aquí también a los participantes de los grupos focales como “entrevistados”.

I. El inicio de la trayectoria universitaria: ¿para qué un título universitario?

La posibilidad de articular prácticas y estrategias de los agentes con elementos estructurales del contexto que nos permite el concepto de trayectoria educativa, constituye un gran aporte a los fines del presente análisis. Tal como referimos anteriormente, esta noción nos permite tener en cuenta al contexto y sus diferentes componentes, en tanto integran y juegan su rol en la decisión de iniciar y continuar una carrera universitaria. Pero a la vez nos posibilita analizar las operaciones subjetivas que los agentes ponen en acción en tanto posiciones estructuralmente similares, pueden ser sostenidas y experimentadas de forma diferente (Ball, 2003). De modo que, además de lo estructural, es necesario incluir los aspectos subjetivos de la trayectoria educativa al intentar reconstruir las razones por las que los jóvenes decidieron dar los primeros pasos en la universidad. En el presente apartado nos referiremos a las razones aducidas por los entrevistados para iniciar y/o continuar su trayectoria educativa en la universidad.

Antes de adentrarnos en la tarea propuesta, consideramos necesario aclarar que entendemos junto con Veleda (2002), que los procesos de elección educativos y las razones aducidas a los mismos son hechos diacrónicos, complejos e incluso contradictorios, de allí la gran diversidad de aspectos que se encuentran vinculados a la selección de una alternativa. De modo que las dimensiones de análisis que incluiremos en el desarrollo siguiente, se combinan, conviven y coexisten en el proceso de elección educativa de los estudiantes.

I.I. La gratuidad de las universidades públicas de gestión estatal

En Argentina el Estado nacional tiene como responsabilidad el financiamiento de la educación superior y, desde 1949 año en que se suprimieron los aranceles en las universidades, garantizar la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas en todo el territorio nacional. Desde entonces la universidad de gestión estatal en Argentina ha forjado como característica identitaria la gratuidad (Carli, 2012).

Lo anterior se corrobora en las entrevistas realizadas en tanto observamos que la gratuidad de las instituciones universitaria aparece en las voces de los jóvenes como característica “dada”, como una situación que no se problematiza. Entendemos que esta percepción compartida y libre de cuestionamientos constituye un factor subyacente al acceso de jóvenes en situación de vulnerabilidad social erigiéndose como un elemento que, desde la visión de los entrevistados, hace posible que el ingreso a la universidad “*para todo el mundo*”.

En el trabajo de campo identificamos algunos estudiantes que en su instancia de decisión contemplaron la posibilidad de estudiar en una universidad privada, sobre todo aquellos que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde la oferta de universidades de gestión privada es mayor. Pero estudiar en estas universidades, fue descartada por la elevada proporción del ingreso de sus hogares que representaría su cuota, porque estaba “*fuera de su alcance*”.

Otra de las razones referidas por los entrevistados para no estudiar en una universidad privada es, tal como observamos entre los pocos a los que se les presentó la posibilidad de estudiar en una de ellas – beca de estudios mediante-, la calidad educativa y/o al prestigio de la institución atribuida a las universidades de gestión estatal. Tal como veremos algunas líneas más adelante, el prestigio ha sido identificado como una de las características de las instituciones que los estudiantes tienen en cuenta para decidir estudiar en una universidad y no en otra.

Observamos incluso que la gratuidad en el sistema de educación superior se erigió con más fuerza por sobre la gratuidad de la educación media, en tanto algunos de los estudiantes entrevistados sí concurren a colegios secundarios privados⁷.

A partir de lo anterior, inferimos que la gratuidad parece ser el “piso mínimo”, la base sobre la cuál construyen las reflexiones en torno a su trayectoria universitaria. Se desprende entonces de los discursos relevados que la posibilidad de acceder a la universidad de forma gratuita constituye un rasgo del contexto social de la experiencia de los jóvenes, un marco de referencia, el cimiento fundamental desde el cual les es posible proyectar su trayectoria universitaria.

Cabe resaltar que más allá que la gratuidad sea un factor fundamental que posibilita su ingreso a la universidad pública, en los discursos de los jóvenes se hace referencia también a los gastos en los que deben incurrir para estudiar una carrera universitaria, entre ellos refirieron a la compra de los apuntes, los costos del transporte, su alimentación en los ratos que pasan fuera de su casa. Al respecto, algunos estudiantes indicaron que para poder cubrir esos gastos relacionados a su estudio universitario las estrategias familiares de vida (Torrado, 1981 y 2003) se vieron modificadas. Así, algunos de los estudiantes pensaron en salir a trabajar para generar un ingreso que les permitiera poder estudiar una carrera universitaria –es plausible pensar que el efectivo despliegue de esta estrategia podría haberse modificado al recibir una beca de estudio por parte del Programa Apuntalar Universidad- o bien alguno de los adultos de la familia tuvo que modificar su situación laboral, ya sea pasando de ser inactivo a activo o bien incurriendo en una mayor cantidad de horas trabajadas.

⁷ El 41% de los estudiantes que participaron de la investigación concurren a una escuela de enseñanza media de gestión estatal, un 5% de gestión privada laica y un 54% en colegios privados religiosos. Este último porcentaje se encuentra explicado principalmente por la alta proporción de estudiantes a los que les gestiona su beca una organización de la sociedad civil perteneciente a una congregación católica y que trabaja con egresados de colegios pertenecientes a la misma.

I.II. Las experiencias y expectativas familiares

Los relatos de los jóvenes indican también como uno de los factores que incidieron en su ingreso a la universidad las expectativas de su familia, expectativas que en muchos casos fueron interiorizadas y apropiadas por los estudiantes hasta integrar su subjetividad y por lo tanto de los sentidos autoatribuidos a su trayectoria.

Como una primera forma de sumergirnos en la trama que relaciona elecciones individuales educativas e intereses de las familias en torno a ellas, nos pareció interesante para contextualizar la toma de esas decisiones conocer el nivel educativo de los hogares. Para ello construimos un indicador que da cuenta del nivel educativo agregado de los adultos mayores del hogar, indicador que se distribuye de la siguiente forma: el 44% de los entrevistados pertenecía a hogares con un nivel educativo bajo, un 34% medio y el 19% restante alto⁸. Esto nos permitió contextualizar la trayectoria educativa de los jóvenes en tanto nos aproximó al clima educativo de sus familias.

Antes de profundizar el análisis de esta dimensión, cabe destacar que consideramos que no necesariamente todos los miembros de la familia actúan de la misma forma y/o comparten una misma racionalidad, sino que pueden convivir, dentro de la misma unidad familiar, diversas miradas, formas de relación, funciones o roles. En este sentido, siguiendo a Lahire (1997 en Tiramonti y Ziegler, 2008) se torna analíticamente riesgoso presentar como homogéneos a sectores o grupos que poseen un repertorio múltiple de estrategias, distintas e incluso opuestas en algunos casos. Es decir, en nuestro caso situaciones de vulnerabilidad equivalentes o bien un similar clima educativo en el hogar no conlleva necesariamente a trayectorias educativas iguales, sino que la experiencia de cada sujeto, sus interacciones con diversos actores, los sentidos atribuidos, entre otros, implican recorridos diferenciados.

A partir de las entrevistas identificamos una fuerte vinculación entre las decisiones individuales de los estudiantes y las trayectorias familiares, o bien de algunos de los miembros de la familia. Al respecto identificamos un grupo mayoritario de los jóvenes entrevistados que refiere a un incentivo por parte de sus familias en el inicio y continuidad de su trayectoria en la universidad. De modo que el grupo

⁸ Estrictamente el clima educativo del hogar es el indicador que registra el promedio de años de estudio alcanzados por el conjunto de las personas de 25 y más años que residen en el hogar (Bustos, *et. al*, 2001). La encuesta autoadministrada aplicada si bien no nos permitió realizar este cálculo, ya que se medía la educación de los miembros del hogar a partir de una variable ordinal y no continua como la que se requiere para realizar un promedio, sí nos permitió construir un indicador para aproximarnos al clima educativo. Procedimos entonces a clasificar a los hogares según “clima educativo” definiendo como “bajo” a aquellos hogares en los que el mayor nivel educativo de los adultos responsables se encontraba entre primario completo – incompleto (15%) y secundario incompleto (29%); “medio” para los que el mayor nivel educativo de los adultos responsables fuera secundario completo (34%) y por último “alto” para los hogares en que algunos de los adultos contaba con “terciario – universitario incompleto” (12%) o bien “terciario - universitario completo” (7%).

familiar en el que se encuentran insertos, aun cuando ninguno de sus miembros haya pisado esas instituciones, alienta su inserción educativa. Esta incidencia positiva puede ser leída en el siguiente fragmento:

“Hasta mi abuelo de 90 años, buscaba apoyarme y decir: -‘Mira para ser alguien, para crecer, formal, profesional, personalmente, tenés que ir a una universidad y salir del colegio y romper esa burbuja.’”
(Grupo Focal 3)

Vinculado a lo anterior en algunos de los testimonios de los jóvenes entrevistados surge la explícita referencia a las expectativas que algunos de sus familiares depositan en ellos, en tanto perciben que los jóvenes cuentan con mayores posibilidades respecto de las que en su momento tuvieron los miembros (ahora) adultos de sus familias. Los entrevistados al reflexionar sobre su propia trayectoria no pudieron dejar de lado este aspecto contemplando como una de las razones del inicio de su carrera también los deseos y prenociones de sus familias.

Por otro lado encontramos también un grupo minoritario de entrevistados entre quienes el incentivo por parte de sus familias para estudiar una carrera universitaria no tenía lugar, ya sea porque sus familiares mantenían una posición más bien neutra, vinculada principalmente a un desconocimiento sobre las instituciones y sus dinámicas, o bien directamente porque no estaban de acuerdo con que ingresaran a la universidad. Respecto de estos últimos, pareciera que las expectativas de sus familias no fueran coincidentes con lo que desean los jóvenes para su propia vida, en tanto se observó que algunos de los adultos mayores de sus familias parecían tener otras ideas de qué harían sus hijos o bien consideraban estudiar como una *“pérdida de tiempo”*. Observamos que en algunos casos esa contradicción con su grupo familiar, o con parte del mismo, pasa a integrar las razones y/o motivaciones para estudiar, intentando diferenciarse de las experiencias de sus familiares.

Es posible suponer que la discrepancia observada entre los deseos de los jóvenes y los de sus familias respecto del inicio de su trayectoria universitaria, podría estar vinculado a que la situación socioeconómica de estas familias y sus estrategias familiares de vida (Torrado, 1981 y 2003) se encontraban por lo general más vinculadas a la preocupación por la supervivencia, no así a la posibilidad y/o expectativas por que sus hijos logren una mayor cantidad de años de educación.

I.III. Expectativas de movilidad social ascendente: “Ser alguien”

Tal como refiriéramos anteriormente el incremento de la matrícula universitaria refiere tanto a procesos que tuvieron lugar dentro del sistema educativo, entre ellos procesos de inclusión educativa de sectores

que antes se encontraban relegados de la educación superior universitaria, una mayor cobertura lograda por el nivel de enseñanza medio y el aumento de la cantidad de instituciones universitarias; como a continuidades en las valoraciones y expectativas de movilidad social ascendente de la sociedad argentina en torno a la educación, aspecto que se encuentra muy enraizado en la trama sociocultural de nuestro país.

Las elecciones en materia educativa, forman parte de estrategias de adquisición de capitales sociales, económicos y culturales legítimos. Específicamente refiriéndonos al capital cultural, las expectativas y las pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente se estructuraron en torno a la adquisición del mismo (Dussel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Mayer, 2012).

Estos deseos de movilidad social ascendente a partir de obtener un título universitario, emergieron en las entrevistas realizadas como una de las razones enunciadas para el inicio de su trayectoria en la universidad. Su elección educativa actual, se vincula con el deseo de “*ser alguien*”, de percibir al título universitario como aquello que los llevará a ascender socialmente.

En estos jóvenes que, tal como describiéramos anteriormente, se encuentran en situación de vulnerabilidad social, la educación se erige como la principal vía de ascenso social (“*posibilidad de progreso*”), situación que les permitiría “salir” de situaciones de la vulnerabilidad y de inseguridad social. En palabras de una entrevistada:

Entrevistadora: ¿Qué pensabas en relación a estudiar una carrera universitaria?

Entrevistado: Para mí era la posibilidad de progreso, yo pensaba que sin estudios uno no podía lograr nada en la vida, porque se iba a quedar siempre en un trabajo mediocre en un trabajo que no le gustara, en cambio si es algo que a uno le gustara podía hacerlo por el resto de su vida y ser feliz y poder progresar cada vez más. (Entrevistada 5)

Se desprende del discurso de los entrevistados que estudiar en la universidad y por lo tanto una mayor cantidad de años de estudio, es aquello que les dará la posibilidad de contar con un trabajo en mejores condiciones del que hubieran obtenido si no hubieran estudiado en la universidad, que les permitirá apartarse de la precarización laboral, que les garantice el acceso a lo “material”. El título universitario funciona, según el sentido que le atribuyen los entrevistados, como una especie de “respaldo”, una “garantía” para conseguir un trabajo, que incluso les guste, en el futuro.

Para pensar la vinculación entre los años de estudio y las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, sostendremos que aun en un mercado laboral segmentado y el consecuente incremento de las desigualdades sociales que se encuentra fuertemente relacionada al estrato social de pertenencia

(Jacinto, 2008), continúa siendo posible afirmar que una mayor cantidad de años de escolarización brindan una mayor protección laboral y mejores ingresos (Gallart, 2000 y Kritz, 2005 en Jacinto, 2008).

Las expectativas de ascenso social comunes a muchos de los jóvenes entrevistados permanecen en sus discursos y nociones compartidas, aun cuando las posibilidades concretas de movilidad social ascendente vinculada a mejorar las trayectorias ocupacionales se hayan ido desdibujando y perdiendo vigencia; los movimientos de ascenso y descenso se reparten casi aleatoriamente; y cuando las reconfiguraciones en el peso relativo de los factores que inciden en los procesos de movilidad social parecen haber cambiado. Entre éstos últimos observamos modificaciones en las contribuciones de la educación en la obtención de mejores empleos (Kessler y Espinoza, 2003). Estas situaciones donde se corrobora una diferencia entre movilidad según criterios objetivos y la percepción subjetiva son denominadas por Kessler y Espinoza (2003) como “movilidad espuria”, que implica que si bien hay sectores sociales que ascienden socialmente, la significación y características de estos movimientos no son idénticas al pasado en tanto las recompensas asociadas a los puestos alcanzados son menores que antaño.

A modo de cierre del presente apartado podríamos afirmar que se observaron matices en el deseo de movilidad social ascendente. Así quienes se encuentran inmersos en una situación de menor vulnerabilidad social, refieren que el título universitario les aportará posibilidades de “*progresar*”, de “*estar mejor*”. Por su parte, entre aquellos jóvenes que presentan una mayor vulnerabilidad social pareciera encontrarse más extendida la noción de que con el título pasarían a “*ser alguien*”. Se desprende de lo anterior que sería a partir de la obtención de esta credencial educativa que podrían construir su identidad, construcción que prioriza por sobre todos los otros aspectos los profesionales, en tanto pasarían a “*ser alguien*” sí y sólo sí estudian. Cabe preguntarse si esta relación se encuentra vinculada a una noción de meritocracia más extendida entre éstos jóvenes en particular y que se encuentra reforzada por las mismas instituciones educativas.

I.IV. Deseos de emancipación

Vinculado a algunos de los aspectos trabajados en el apartado anterior, surge del discurso de los jóvenes entrevistados como otra de las razones que los llevaron a acceder a la educación superior universitaria el deseo de emanciparse, o al menos imbuirse en prácticas emancipadoras que los inician en ese deseo. Este anhelo que se plasmaría obteniendo el título universitario, y por lo tanto en el largo

plazo, por lo general se encuentra vinculado a la concreción de la independencia económica de sus familias y a contar con una estabilidad económica y la universidad aparece como una vía para lograrlo. Si bien en la mayoría de los casos este deseo emancipador emerge vinculado a lo económico, no se vincula solamente a ello. Una minoría, sobre todo aquellos que se encuentran en un mayor grado de vulnerabilidad social, refieren también a un deseo emancipatorio con arraigos en lo habitacional y en lo vincular.

Respecto de la emancipación en torno a lo habitacional, varios de los jóvenes manifestaron vivir en algunas de las formas que adquiere en los sectores sociales más bajos la segregación urbana: los asentamientos o villas miseria. Otros entrevistados refirieron a sus barrios como “*precarios*” o “*humildes*”. Residir en estos emplazamientos implica la percepción de estar expuestos a diversas inseguridades, o bien con una oferta restringida de medios de transporte. El GBA es una megaciudad en términos de Borja y Castells (2000), que viene experimentando y experimenta procesos de fragmentación, es decir que atraviesa en términos de Quintin (1997 en Ziccardi, 2001) un proceso de profundización de las formas territoriales de la exclusión y un deterioro del hábitat popular. Al respecto, las villas miseria y los barrios “humildes” son formas de residencia que constituyen “soluciones” habitacionales que forman parte de las transformaciones socioespaciales que atraviesan las grandes ciudades en Argentina y constituyen procesos “socioterritoriales” ligados a cambios económicos, culturales y sociales más amplios (Torres, 1998).

Habitar en esos fragmentos excluidos ha sido posiblemente una situación que implicó que algunos de los entrevistados identificaran a la educación universitaria como una forma de salirse de esos emplazamientos geográficos, salir del barrio en el que viven, separarse de él y de algunas de las situaciones que en éste tienen lugar. Esta opción de emancipación parece más cercana a partir de las posibilidades que ellos consideran que ofrece la universidad.

“Yo vivo en un barrio que es feo, es chiquito, es una villa, te quedás sin luz, sin agua, no es una villa común, es bastante feo, tiene bastantes cosas, hay inseguridad, de todo... es como que basta! Yo no quiero quedarme acá, morirme acá. Entonces me pregunto, bueno: - ‘¿Qué tengo que hacer para irme de acá?’ (Grupo Focal 5).

Por otra parte, la emancipación refiere también al deseo de emanciparse desde lo vincular, dejar de lado ciertos códigos relacionales que los jóvenes no comparten. Por momentos incluso, su barrio es visto como un lugar de excesos, que se sitúa en los bordes de los problemas sociales, que podrían ser evadidos si logran salir del barrio. En este sentido, la posibilidad de distinguirse de las facciones de

las cuales son originarios (Bourdieu, 1988) aparece como una posibilidad de diferenciarse y de hacer cosas nuevas.

Otro de los aspectos que parece diferenciarlos de algunos de sus antiguos compañeros de colegio secundario o bien amigos de esos tiempos, es que los entrevistados han optado por posponer su maternidad – paternidad, priorizando su trayectoria universitaria.

Cabe aclarar que este proceso de emancipación referido a lo vincular si bien parece cobrar más fuerza entre quienes se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad social, no se extiende a todos los estudiantes entrevistados. Al respecto varios nos comentaron que mantienen el vínculo con sus “*amigos de siempre*” y continúan compartiendo sus ratos libres con ellos.

Si bien a los fines del presente análisis hemos optado por desglosar los diversos tipos de emancipación identificados – emancipación económica, geográfica y vincular-, esta decisión es analítica y no implica que estos deseos emancipadores no sean plausibles de darse en conjunto, en tanto desear uno no implica una imposibilidad de ansiar el resto.

I.V. Red de relaciones

“Y sé que todo eso me va a dar la Facultad. Me va a abrir las puertas de un mundo, que no conozco, que no viví, que solamente lo veo por la gente que en estos últimos tiempos me estoy comenzando a relacionar. Es como la puerta de entrada.” (Entrevistado 11)

De este modo uno de los entrevistados enuncia las posibilidades vinculadas al plano relacional como otro de los aspectos que conlleva su transitar en la universidad, oportunidades que trasvasan lo material y/o a los saberes a incorporar. La construcción de relaciones novedosas nos remonta necesariamente a la acumulación de capital social legitimado como una de las razones, aunque vinculado a un plano inconsciente, del inicio de la trayectoria universitaria de algunos de los jóvenes entrevistados.

El capital social refiere al agregado de recursos reales o potenciales asociados a la posesión de una red de relaciones duraderas que un agente puede movilizar en un determinado momento (Bourdieu, 1985). Éste, al igual que los capitales económicos, culturales y simbólicos, requiere de esfuerzos por parte de los agentes para aumentar o disminuir su volumen.

La mención a la universidad como una “*puerta de entrada*” implica esa intención de acercarse a un mundo desconocido, donde tienen lugar relaciones que intrigan, pero que al mismo tiempo exigen un esfuerzo por parte de los agentes que allí se inserten. Tejer esas novedosas redes puede permitirles también, ya sea consciente o inconscientemente, obtener un mayor rendimiento del resto de los capitales que los jóvenes objeto del presente estudio poseen en menor volumen.

La construcción de estas redes implica la constitución de espacios de articulación que los dotan de un respaldo, un sostén, un apoyo que contribuye a su trayectoria educativa.

La noción de capital social emerge no sólo en lo que refiere a las relaciones que pueden construir en la universidad, sino también en torno a las posibilidades laborales con las que contarán luego de haber ido a la misma. Siguiendo a Jacinto (1997 y 2008) si bien el contexto de segmentación laboral, con indicadores de informalidad y precarización altos, condiciona a los jóvenes en general y en particular a los que pertenecen a sectores sociales más bajos, éste no determina la trayectoria de los jóvenes, sino que ellos pueden contribuir en la gestión de su inserción en el mercado de trabajo, de allí que el incremento del capital social también es un elemento que favorece el acceso a mejores empleos.

Observamos que a menudo la construcción de estas “nuevas redes sociales” puede verse impulsada también por el deseo de diferenciarse de sus anteriores relaciones, situación a la que nos referíamos líneas atrás como emancipación vincular.

II. La elección de la Universidad: ¿dónde estudio?

Anteriormente dimos cuenta de las diversas razones enunciadas por los jóvenes vinculadas a la decisión inicial de estudiar una carrera universitaria. Pero, a la decisión de porqué estudiar una carrera universitaria, en nuestro análisis nos interesaba también conocer el recorrido realizado en torno a la pregunta: ¿en qué universidad estudio?⁹

A partir del discurso de los jóvenes entrevistados, nos fue posible identificar que las principales dimensiones que tienen en cuenta al momento de elegir dónde estudiar corresponden a la proximidad geográfica y al prestigio atribuido a la institución. Estos aspectos pueden haber sido tenidos en cuenta, tanto para afirmar una elección, como para aseverar una “no elección”. Destacamos que no todos los jóvenes entrevistados ponderan de la misma forma estas dimensiones, sino que justamente de allí se observa la diversidad y mixtura de las distintas trayectorias de los jóvenes.

II.I. La proximidad geográfica

Al indagar por los aspectos que tuvieron en cuenta al elegir en qué universidad estudiar, uno de ellos refiere a la distancia existente entre las instituciones y sus hogares. Este aspecto toma más fuerza sobre todo entre aquellos jóvenes que residen en alguno de los 24 partidos del Gran Buenos Aires. Entre ellos, el 46% concurre a una institución universitaria ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁹ La decisión en torno a qué carrera estudiar integra también el proceso de toma de decisión, pero dado que sólo son plausibles de ser incluidos en el Programa Apuntalar Universidad quienes estudian determinadas carreras (Informática y todas sus derivadas, Administración de Empresas, Economía, Contador Público, Comercio Exterior y/o Ingeniería Industrial), no abordaremos ese aspecto.

La referencia al tiempo que insume el traslado, a las peripecias del transporte público (*“pasaron 7 colectivos y ninguno paró”, “tomar el tren la verdad y todo eso, incendios de por medio... se hace heavy”*), la disminución de las horas de sueño, entre otros, dan cuenta de las implicancias e importancia que la proximidad o bien la lejanía de las universidades tiene sobre la decisión de dónde estudiar. Incluso, algunos de los jóvenes que residen en el GBA pero que estudian en CABA expresaron su enojo y se refirieron al cansancio que el traslado les provoca, llegando a incidir en su trayectoria educativa.

Mencionábamos en la introducción del artículo que la ampliación de la oferta educativa ha sido otro de los fenómenos que alentaron la masificación de la educación superior universitaria. Esta expansión, explicada en términos de Chiroleu y Marquina (2012) por tres “olas de fundación”, ha conllevado a que se emplazaran universidades en diversas áreas de nuestro país, entre ellas varias localidades del Gran Buenos Aires.

La creación de universidades en lugares “atípicos” plantea diversas consecuencias tanto a nivel social, ya que tiene su impacto en los emplazamientos geográficos en los que se fundan las universidades; como a nivel sociológico, al incorporar una mayor proporción de estudiantes cuyos padres poseen menores ingresos y/o menores niveles de instrucción que quienes ingresan a las universidades tradicionales; como a nivel económico por su aporte científico y tecnológico (Pochulu, 2004).

Refiriéndonos específicamente a los impactos a nivel geográfico, la apertura de universidades en lugares atípicos conlleva a la ampliación de las oportunidades de acceso al nivel de enseñanza universitario, al vencer una posible barrera de acceso o bien un factor que influye en la continuidad de una carrera: la distancia existente entre las instituciones y los hogares de los estudiantes. Parece que para algunos de los entrevistados la cercanía geográfica aproxima a la institución y la erige como algo “posible”.

Cabe retomar la acepción de Pérez Rasetti (2012) quien para referirse a la expansión y extensión de las instituciones universitarias hasta aproximarse geográficamente a los jóvenes hace uso del término “vecinalización”. Las nuevas instituciones constituyen “ofertas de proximidad” como las denomina el autor, que hacen posible la inclusión de chicos y chicas que de otro modo no hubieran ingresado a la universidad. Entendemos la proximidad no sólo geográficamente, sino también como una aproximación de las instituciones a los jóvenes. De allí que logren constituirse en una opción posible.

Cabe resaltar que en algunos de los entrevistados estudiar en estas “ofertas de proximidad” no constituyó su primera opción, sino que por una sensación de mayor prestigio o bien porque no integraban su imaginario respecto de “LA universidad”, se inscribieron primero en universidades más

tradicionales. Pero los largos trayectos, el “*tiempo perdido*”, la “*mayor tranquilidad*”, entre otros factores, incidieron en que finalmente se decidieran por estas “nuevas universidades”.

La proximidad geográfica, aun entre aquellos entrevistados que eligieron universidades más tradicionales incluso cuando implicara tener que trasladarse, es una dimensión que tienen en cuenta al relatar su trayectoria educativa.

Observamos entonces la heterogenidad existente en torno a la importancia atribuida a la cercanía y/o lejanía de la institución. Así, para algunos es un aspecto estructural más a tener en cuenta, es decir si bien la distancia es vivenciada y forma parte del relato de los jóvenes, ésta no constituye un obstáculo para sostener la elección de la institución en la que transcurre su carrera universitaria. Otros, en cambio, le otorgan gran importancia a la cercanía y/o lejanía de la universidad, situación que pareciera repercutir de dos formas en las trayectorias universitarias de los jóvenes. Una de ellas implicaría que la distancia a la que se encuentra ubicada la institución respecto de sus hogares condiciona en gran medida la respuesta a la pregunta ¿en qué universidad estudio?, en tanto priorizan las instituciones que se encuentran más cerca de sus casas para reducir el tiempo y los gastos de viaje. La segunda consecuencia, si bien la distancia de la universidad es grande, e incluso hay momentos en que incide en la trayectoria universitaria de los jóvenes (los irrita, genera que falten, disminuye las posibilidades de juntarse a estudiar en grupo, entre otros) no implica que elijan otra institución para continuar sus estudios. De ésto se desprende que existirían otros factores que hacen que los estudiantes mantengan su decisión más allá de la distancia. Muchos de ellos tendrán que ver con los aspectos antes mencionados sobre el para qué estudiar, pero también hay otros aspectos en los que basan su elección por una institución y no por otra.

II.II. El prestigio atribuido a la institución

Al indagar en torno a las razones por los que eligieron estudiar en una universidad y no en otra, emerge la noción de “prestigio”. Entendemos que éste constituye una atribución de sentido en términos weberianos (Weber, 1965) y por lo tanto compartida y construida intersubjetivamente. Estas atribuciones de sentido integrarían los “marcos de significado” desde los que los agentes interpretan las acciones, los sucesos y la propia conducta; así como también organizan su vida social práctica (Giddens, 1987).

El prestigio apareció entre los jóvenes como una categoría compartida por muchos de ellos y utilizada para interpretar a las instituciones universitarias, dotarlas de sentido y clasificarlas. En su relato la construcción del elemento prestigio en torno a las instituciones universitarias, se erigió como

característica y elemento de distinción entre unas y otras, posibilitando la clasificación de las casas de estudio según posean en mayor o menor medida ese atributo. El “prestigio” se presenta en el discurso de los jóvenes como un rasgo positivo. Por lo general vinculado a la Universidad de Buenos Aires, que aparece en sus discursos como sinónimo de excelencia, como portadora de un *status* compartido, apreciación que se resume en la frase: “*La UBA es la UBA*”.

La construcción del prestigio en torno a las instituciones apareció no solamente trasvasando lo vinculado a la calidad educativa, sino que también relacionado a las mayores posibilidades laborales que otorgarían. Esto es de gran importancia, en tanto tal como referimos anteriormente, constituyen dimensiones que integran las motivaciones que los jóvenes resaltan al momento de fundamentar el porqué del inicio y continuidad de su trayectoria universitaria.

Observamos a partir del relato de algunos de los jóvenes entrevistados que la construcción que poseen en torno a la noción de prestigio pareciera permitirles ubicar en una escala a las instituciones. Así como la UBA se encuentra en la posición más alta de esa escala, es también ese “sistema de clasificación” el que les permite interpretar y catalogar al resto de las instituciones. De modo que el prestigio aparece como una construcción colectiva a partir de la cuál comparan las instituciones, ya sean de gestión pública o privada.

Esta forma de clasificar las universidades, se la atribuyen también a otros que replicarían esa valoración de los títulos al momento de seleccionar una persona para cubrir un puesto de trabajo, construyendo así cierto “mito” en torno a la selección de personal.

Al analizar las opciones de universidades según el clima educativo del hogar se observa que aquellos jóvenes que provienen de hogares con clima educativo “bajo” (45% de los entrevistados) son entre quienes se corrobora una mayor amplitud en las casas de estudio seleccionadas; mientras que entre los que provienen de hogares con clima educativo “alto” (20%) corresponden a los que concurren en mayor medida a la UBA. A partir de ello es plausible considerar que la reputación de las universidades tradicionales pareciera reproducirse en los grupos de mayor clima educativo, mientras que los hogares de clima “medio” y “bajo” parecen ser más permeables a las “nuevas” opciones. O bien al revés, estas universidades “vecinas” se presentan como más próximas a éstos jóvenes. Lo que no implica que la noción de prestigio de las instituciones como un aspecto a valorar no se encuentre extendida en todos los hogares, independientemente de su clima educativo.

Reflexiones finales

Si bien las trayectorias educativas de los jóvenes no se encuentran determinadas por los elementos estructurales, sí en ellas inciden y se encuentran presentes elementos de esa índole entre los que cabe mencionar los capitales culturales, simbólicos, sociales y económicos (Tiramonti y Ziegler, 2008). En esta ponencia indagamos acerca de las razones que alentaron la decisión de iniciar y continuar una carrera universitaria, razones identificadas que se combinan, conviven y coexisten en el proceso de elección educativa de los estudiantes.

Una de las razones aducidas al inicio de su trayectoria fue la gratuidad de las instituciones universitarias públicas de gestión estatal. Este rasgo constituye un factor subyacente que hizo posible y favoreció la inserción de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. La gratuidad pareció ser el “piso mínimo”, la base que les permitió iniciar su trayectoria universitaria, el cimiento fundamental desde donde pudieron proyectar su trayectoria universitaria. Cabe referir que este aspecto de las universidades públicas de gestión estatal ha sido entendido como una característica dada de las mismas, dando cuenta de ello su poca problematización. Más allá de ellos, la valoración de la gratuidad como algo fundamental, no generó que perdieran de vista la necesidad de incurrir en otro tipo de gastos necesarios para su trayectoria universitaria (compra de apuntes, gastos de transporte y alimentación, etc.).

Los relatos de los jóvenes narraron también como razones de importancia, ya sea como incentivo o bien como dificultad para sumergirse en la universidad, las expectativas de sus familias en torno a los estudios universitarios. Observamos que con frecuencia ellos mismos interiorizaron estas expectativas familiares pasando a formar parte de su propia subjetividad. En su mayoría los jóvenes entrevistados refirieron que sus familias los incentivaron en el inicio y continuidad de su trayectoria en la universidad, alentando su inserción educativa. Por su parte encontramos un grupo minoritario de entrevistados que refirieron que su grupo familiar mantuvo una posición más bien “neutra”, o bien directamente no estuvieron de acuerdo con que estudiaran una carrera universitaria. Ésta última postura podría estar vinculada a una histórica preocupación de supervivencia en estos hogares.

Otra de las razones enunciadas en torno a su elección educativa actual, se vinculó al deseo de “ser alguien”, de percibir al título universitario como aquello que los llevará a ascender socialmente, a tener un futuro mejor. Asimismo esta credencial pareciera funcionar, según el sentido que le atribuyeron los entrevistados, como una especie de “respaldo”, una “garantía” para conseguir un trabajo. En este punto observamos algunas diferencias según el grado de vulnerabilidad que presentaban los jóvenes: quienes se encontraban inmersos en una situación de menor vulnerabilidad social, refirieron que el título universitario les aportaría posibilidades de “progresar”, de “estar mejor”; mientras que entre

aquellos jóvenes que presentaban una mayor vulnerabilidad social, se encontraba más extendida la noción de que con el título lograrían a “*ser alguien*”.

Asimismo surgió del discurso de los jóvenes entrevistados como otra de las razones que los llevó a acceder a la educación superior universitaria el deseo de emanciparse, o al menos imbuirse en prácticas emancipatorias que los iniciaran en ese deseo. Con fines meramente analíticos optamos por desglosar los diversos tipos de emancipación identificados, decisión que no implica que los mismos no sean plausibles de darse de forma conjunta. A partir de este desglose nos encontramos con tres tipos de emancipaciones: la vinculada a la concreción de la independencia económica de sus familias, la referida a la emancipación habitacional (identificaron a la educación universitaria como una forma de salirse de sus lugares de origen, separarse del barrio) y la vincular (entendida como dejar de lado ciertos códigos relacionales que ya no comparten).

Por último la acumulación de capital social legitimado a partir de la generación de redes vinculares emergió como otra razón de inicio y permanencia en las universidades en tanto les permitió también, ya sea consciente o inconscientemente, obtener un mayor rendimiento del resto de los capitales, que, tal como mencionábamos anteriormente, los jóvenes objeto del presente estudio poseen en menor volumen.

Cabe observar que los aspectos vocacionales como razón aducida al inicio de la trayectoria universitaria, aparecieron muy poco en el discurso de estos jóvenes. En este sentido pareciera que lo vocacional se presenta algo desdibujado frente a una mayor preponderancia de las razones antes introducidas vinculadas a la salida y/o reducción del grado de vulnerabilidad social. Esta situación coincide con lo observado en un estudio realizado por Veleda (2002) quien indica que las razones vinculadas a la realización personal o vocacional, se encuentran mucho más ligadas a las expectativas de sectores medios – altos que a los jóvenes de sectores – medios bajos. En la misma línea, Tiramonti y Ziegler (2008) refieren que la valoración por el conocimiento y el saber es un factor decisivo en las elecciones educativas de los sectores sociales más favorecidos, sectores que incluso pueden considerar esas opciones como una vía para reforzar su capital económico y social ya adquirido.

Luego, al ahondar en torno a los factores que incidieron en la elección de estudiar en una institución universitaria determinada y no en otra, nos fue posible identificar que las principales dimensiones que tuvieron en cuenta al momento de elegir dónde estudiar correspondieron a la proximidad geográfica y al prestigio atribuido a la institución (no solamente vinculado a la calidad educativa, sino que también a las supuestas mayores posibilidades laborales). Estos aspectos pueden haber sido tenidos en cuenta, tanto para afirmar una elección, como para aseverar una “no elección”. Destacamos que no todos los

jóvenes entrevistados, ponderaron de la misma forma estas dimensiones, sino que justamente de allí deviene la diversidad y mixtura de las distintas trayectorias de los jóvenes. Así, por ejemplo, algunos observaron las grandes distancias geográficas a las universidades tradicionales como un elemento que desincentivó la posibilidad de asistir a las mismas, otros en cambio si bien consideraban la distancia como un factor que incidía negativamente en su trayectoria, aun así eligieron cursar en estas universidades más lejanas. Las universidades emplazadas en el GBA parecieron desde lo discursivo constituirse en “ofertas de proximidad”, no solo desde lo geográfico sino también instituciones que se acercan a los jóvenes, erigiéndolas como “algo posible”.

Referencias

- Ball, S. (2003) *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage*. Londres, Routledge Falmer.
- Borja, J. y Castells, M. (2000) *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. México D. F., Taurus Ediciones, 5ta edición.
- Bourdieu, P. (1985) “The forms of capital” en RICHARDSON, J. G. (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nueva York. Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción. Bases y criterios sociales del gusto*. Buenos Aires, FCE.
- Brunner, José-Joaquín (2012), “La idea de universidad en tiempos de masificación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, unam-iiisue/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 130-143, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228> [consulta: 9 de mayo de 2016].
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, FCE.
- Chiroleu, A. (2013) “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? En *Espacio Abierto*, 22(2), pp. 279-304: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>. Consultado el 13 de enero de 2015.
- Chiroleu, A., Marquina, M. (2012) “Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual”, en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992), *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Santiago de Chile: Naciones Unidas, p. 79.
- Dussel, I. (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en TEDESCO, J.C. (comp) *¿Cómo superar la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE- UNESCO Ediciones.
- Dussel, I. (2010) “La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021”: http://www.fundacionsantillana.org/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf. Consultado el 26 de marzo de 2014.
- Ezcurra, A. M (2009) *Educación Universitaria: una inclusión excluyente*. Buenos Aires, Fundación IDEAS.
- Ezcurra, A.M. (2011), *Igualdad en educación Superior. Un desafío Mundial*. Serie Universidad. Los Polvorines. Buenos Aires, UNGS, IEC-CONADU.

- García de Fanelli, A. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL, IPE UNESCO.
- García de Fanelli, A. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43 (24), pp. 17 a 31.
- Giddens, A. (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hernández, G. y Garbarini, L. (2010) “El estado benefactor y la expansión del sistema educativo en Argentina” en TORIBIO, D. (comp.) *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- INDEC (2003) *¿Qué es el Gran Buenos Aires?*, Publicación del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: <http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/4/folleto%20GBA.pdf>. Consultado el 13 de abril de 2014.
- Jacinto, C. (1997) “Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes en Argentina: un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores” en *Boletín Cinterfor*, Nro. 139, pp. 57-88. Montevideo.
- Jacinto, C. (2008) “Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes” en NOVICK, M., SOSTO, G. P., y ARCHAGA, L. M. *El estado y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes*. Buenos Aires, Instituto Di Tella.
- Kessler, G. y Espinoza, V. (2003) “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires” en *Serie Políticas Sociales*, Serie 66, División de Desarrollo Social, CEPAL ECLAC, Santiago de Chile: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/12504/lcl1895e-p.pdf>. Consultado el 06 de septiembre de 2014.
- Mayer, L. (2012) *La conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de las estrategias para su prevención y/o minimización*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales.
- Mendoza-Rojas, Javier (2015), “Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 16, <https://ries.universia.net/article/view/1135/ampliacion-oferta-educacion-superior-mexico-creacion-instituciones-publicas-periodo-2001-2012> [consulta: 02 de mayo de 2016].
- Montes, N. (2004) “Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia y el marco amplio: los otros”, en TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Montes, N. F., y Sendón, M. A. F. (2010) “Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada”, SECYT: <http://www.anped.org.br>. Consultado el 26 de abril de 2014.
- Panaia, M. (2013) “Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista?” en PANAIÁ, M. (coord.) *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pérez Rasetti, C. (2012) “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas” en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petracci, M (2007) “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal” en KORNBLIT, A. L (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Pochulu, M (2004) “La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican”. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Prost, A. (1986) *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), *Anuarios de Estadísticas Universitarias 2011, 2010, 2006 y 2004*. SPU, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Sigal, V. (1995) *El acceso a la educación superior*. Serie Estudios y Propuestas. Secretaria de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.

- Tinto, V. (1989) “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva” en *Revista de Educación Superior*, Nro. 71. pp.33-51: <http://preu.unillanos.edu.co/sites/default/files/fields/documentos/vicen%20tinto%20deser.pdf>. Consultado el 18 de junio de 2014.
- Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós, ISBN: 978-950-12-1514-4.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2008) “Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes del nivel medio” En TIRAMONTI, G. (comp): *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Manantial.
- Toribio, D. (2010) “La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas” en TORIBIO, D (comp.): *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- Torrado, S. (1981) “Sobre los conceptos de "estrategias familiares de vida" y "proceso de reproducción de la fuerza de trabajo": Notas teórico-metodológicas” en *Demografía y economía*. pp. 204-233. México, Colegio de México.
- Torrado, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires, de la Flor.
- Torres, H. (1998) *Procesos recientes de fragmentación socio-espacial en Buenos Aires: la suburbanización de las elites*. Buenos Aires, CONICET, FADU-UBA.
- Uthoff A. y Beccaria L. (2007): *Panorama social de América Latina. Transmisión de las oportunidades educativas 2007*. División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones, Económicas. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de Naciones Unidas. Santiago de Chile: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml>. Consultado el 29 de marzo de 2014.
- Veleda, C. (2002) “Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior” en KILISEUVSKY, M. y VELEDA, C. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. IIPE – UNESCO. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf>. Consultado el 04 de abril de 2013.
- Weber, M. (1965) *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon.
- Ziccardi, A. (2001) “Las ciudades y la cuestión social”, en ZICCARDI, A. (comp) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- Bustos, J.M., Sciarrotta, F. y Ticera, S. (2001) “Clima educativo e ingreso de los hogares: encuentros y desencuentros en los últimos diez años”, en Laboratorio, Informe de coyuntura laboral, Año 3, Nro. 7, Primavera 2001: <http://www.academica.com/agustin.salvia/96.pdf>. Consultado el 06 de septiembre de 2014.