

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

Expectations of Buenos Aires Secondary School Students about Higher Education in the Pandemic: Between Expansion, Reconfiguration and Inequalities

Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel¹

Resumen

El artículo analiza la articulación entre los niveles secundario y superior mediante una investigación cualitativa en distintas escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante la pandemia. Se centra en tres cuestiones: la comparación de las expectativas de estudiantes del último año de escuelas secundarias de diferente sector de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales respecto de la continuidad de estudios en el nivel superior; la incidencia de la pandemia en el proceso de decisión sobre dicha continuidad; y las estrategias institucionales que llevan adelante las escuelas secundarias para fomentarla, vistas desde la perspectiva estudiantil. Para ello se realizaron 29 entrevistas semiestructuradas a estudiantes en el año 2021. Los hallazgos muestran que las expectativas en relación con la continuidad de los estudios variaron en relación con la clase social y el trabajo institucional, conformando circuitos diferenciados, al tiempo que, en un contexto atravesado por la pandemia, fueron reconfiguradas y mediadas por la incertidumbre

Palabras clave

Enfoque multidimensional, desigualdad, escuela secundaria, expectativas, Argentina, COVID-19.

Abstract

This paper aims to analyze the articulation between secondary and higher education through a qualitative study in different high schools of the province of Buenos Aires, Argentina, during the pandemic. This research focused mainly on three aspects: the comparison of the expectations of students who were in their last year of secondary school of both public and private institutions where different social classes attend; the impact of the pandemic on the decision-making process as regards their continuity in higher education and the institutional strategies developed and employed by those schools, seen through the students' perspective. In order to carry out this study, 29 semi-structured interviews were conducted in 2021. The findings showed that expectations regarding the continuity of studies varied in relation to social class and the institutional work, creating differentiated paths. Besides, it could be observed that those expectations, where uncertainty played a prominent and significant role, were reshaped by the pandemic.

Keywords

Multidimensional approach, inequality, high school, expectations, Argentina, COVID-19.

Cómo citar/Citation

Di Piero, Emilia; Garriga Olmo, Santiago y Marchel, Ana Laura (2024). Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17(1), 27-49. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.26862>.

Recibido: 16-06-2023
Aceptado: 11-01-2024

¹ Emilia Di Piero, Universidad Nacional de La Plata, medipiero@gmail.com; Santiago Garriga Olmo, Universidad Nacional de La Plata, santiago.garriga@hotmail.com y Ana Laura Marchel, Universidad Nacional de La Plata, analauramarchel@gmail.com.

1. Introducción

La masificación del nivel secundario y su obligatoriedad desde el año 2006 en Argentina han dado impulso a indagaciones sobre la continuidad de estudios en el nivel superior por parte de sectores sociales a los que anteriormente le era ajeno ese horizonte de expectativas. Como señalara Viñao Frago, el gran cambio de la segunda mitad del siglo xx fue «el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos» (2002: 37). En ese contexto de ampliación, este artículo se propone analizar la articulación entre los niveles secundario y superior mediante una investigación cualitativa en distintas escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires durante la pandemia, poniendo el foco en tres cuestiones. Por un lado, en la comparación de las expectativas respecto de la continuidad de estudios en el nivel superior entre estudiantes del último año de escuelas de diferente sector de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales. Por otro, en la incidencia de la pandemia en el proceso de decisión sobre dicha continuidad. En tercer término, en las estrategias institucionales que llevan adelante las escuelas secundarias para fomentarla, vistas desde la perspectiva estudiantil.

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

Este artículo se organiza en un primer apartado que describe el contexto de realización de la investigación, las características del estudio y las decisiones metodológicas, seguido por una sección que presenta claves conceptuales y los antecedentes. A continuación, el análisis se desarrolla en cinco subsecciones que consideran las preguntas de investigación planteadas: la reconfiguración de las expectativas sobre la continuidad de estudios en el nivel superior durante la pandemia; las desigualdades en dichas expectativas ligadas a la información al momento de elegir; las búsquedas de autonomía al concebir el tránsito al nivel superior y la gravitación del territorio y el sector social sobre ellas; la conformación de circuitos desiguales en relación con la elección del nivel superior universitario o no universitario; y, por último, el peso de la acción de las escuelas secundarias y la valoración de las estrategias institucionales de articulación internivel desde la mirada estudiantil.

2. Contextualización de la investigación y decisiones metodológicas

El presente artículo se enmarca en el Proyecto «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario – nivel superior en pandemia»². En esta investigación de corte cualitativo interpretativo se entrevistaron, durante el segundo semestre de 2021, 17 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una privada de la ciudad de La Plata y 12 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil, dos localidades con características diferentes (ciudad capital y ciudad del interior

2 El proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por Emilia Di Piero. Sus integrantes fueron: Becerra, Constanza; Burgos García Anaclara; Causa, Matías; Elías, Valentina; Garriga Olmo, Santiago; Marano, Gabriela; Marchel, Ana Laura; Massigoge, Josefina; Scalcini, Carolina; Torti, Bárbara; Rovelli, Laura; Santucci, Paola; Suasnabar, Claudio. El proyecto se radicó en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/ Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, disponible en: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>.

de la provincia más poblada del país) y con universidades que responden a distintas oleadas de ampliación de ese nivel educativo. La selección de estudiantes se realizó considerando distintas dimensiones: el género, que cursaran el último año de sus estudios secundarios en escuelas de distinto tipo de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales y se ubican en dos territorios diferentes de la provincia de Buenos Aires (capital e interior). Asimismo, con el fin de obtener información longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 de ellos/as en el año 2022. También realizamos entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad —Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro (UNICEN)—. En el presente artículo nos centramos en los hallazgos emergentes de las entrevistas a estudiantes en 2021. Las tablas a continuación resumen las principales variables y los ejes de análisis considerados:

Tabla I. Variables consideradas para el análisis de las expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia

VARIABLES CONSIDERADAS	GÉNERO	SECTOR SOCIAL	TERRITORIO	SECTOR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA
	Femenino/masculino/otros	Clase media alta/sectores populares	Capital provincial (Ciudad de La Plata)/ interior bonaerense (Ciudad de Tandil)	Estatal/privado

Fuente: elaboración propia.

Tabla II. Ejes considerados para el análisis de las expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia

EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO BONAERENSE SOBRE EL NIVEL SUPERIOR EN LA PANDEMIA	EJES DE ANÁLISIS
	Reconfiguración de las expectativas durante la pandemia
	Expectativas desiguales ligadas a la información al momento de elegir
	Expectativas atravesadas por las búsquedas de autonomía
	Expectativas desiguales en la elección del nivel superior universitario o no universitario
	Expectativas desiguales en relación con las propuestas de las escuelas secundarias

Fuente: elaboración propia.

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

Respecto de las cuatro escuelas abordadas, constituyen establecimientos de diferente sector de gestión (estatal–privado) que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las ciudades. Una de las escuelas de la ciudad de La Plata es de gestión estatal, cuenta con orientación en Ciencias Sociales, se encuentra en el margen del casco urbano de la ciudad y es pequeña. Muchos/as de sus estudiantes son «del barrio» y cursaron el nivel primario en el mismo establecimiento. La otra escuela de La Plata es de

gestión privada, se encuentra en un predio con un espacio verde amplio, no recibe ningún tipo de subvención³ y es laica. Cuenta con tres orientaciones (Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). A su vez, esta institución de doble jornada ofrece menú elaborado por nutricionistas, tiene alta carga horaria de inglés, su cuota es de las más elevadas entre las escuelas secundarias de la ciudad y atiende a sectores medios altos. En relación con las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad, es pequeña y atiende a un sector de la clase media baja. El otro establecimiento es de gestión privada, tiene orientación en Comunicación y en Ciencias Naturales, es laico y con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional, también atiende sectores medios altos y cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad.

Estas instituciones presentan características socioeducativas heterogéneas entre sí pero fuertemente homogéneas con respecto a la composición interna de su matrícula. Siguiendo la conceptualización de Saraví en torno a la escuela acotada y la escuela total, en el primer caso se trata de experiencias en las que «la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado (...) la escuela es una actividad más entre otras» (2015: 91). Por el contrario, la *escuela total* implica una «experiencia totalizadora estructurada en torno a la escuela» (2015: 85). Consiste en una actividad central de la vida de los/las jóvenes pero que, al mismo tiempo, dada su fuerte homogeneidad social se convierte para muchos/as estudiantes en un espacio asfixiante. En nuestra investigación, en el caso de las escuelas privadas se trata de establecimientos que se aproximan a la caracterización como *escuelas totales* a las que asisten estudiantes de los sectores más altos, y de *escuelas acotadas* a las que asisten estudiantes de sectores populares, en el caso de las estatales.

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

Respecto del contexto en el que realizamos la investigación, el 19 de marzo de 2020 el Poder Ejecutivo de la Nación Argentina publicó el decreto de emergencia sanitaria por COVID-19 n.º 297 que dispuso de forma inmediata el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO)⁴. En cuanto al ámbito educativo, las clases presenciales se suspendieron a nivel nacional y se impulsó la continuidad pedagógica, en un contexto de experimentación pedagógica y didáctica, apostando a una «virtualización forzada» que conllevó la domesticación de la propuesta escolar y la escolarización de la vida doméstica (Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Dussel, 2021).

A su vez, a través del Decreto 956/2020 en diciembre de 2020 se anunció una nueva fase denominada Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante, DISPO) en todo el país, que vendría a flexibilizar algunas cuestiones. En el plano educativo, se dio impulso a la hibridez en las modalidades presencial-virtual y la implementación de las «burbujas» que implicaban que distintos grupos al interior de una misma división escolar alternaran semanalmente la asistencia para garantizar una menor cantidad de personas presentes simultáneamente en el aula y reducir, así, el riesgo de contagio (de modo tal que una

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

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

semana asistía el grupo A y a la semana siguiente el grupo B). En ese marco, la primera etapa del trabajo de campo, que se realizó entre agosto y noviembre de 2021, implicó varias reformulaciones debidas al contexto epidemiológico, en relación con el planteo original de la investigación (Di Piero *et al.*, 2022). Las entrevistas a los/las estudiantes de la ciudad de Tandil se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Entretanto, el trabajo de campo en la ciudad de La Plata se realizó de manera presencial en las escuelas.

A continuación, presentamos algunas claves conceptuales y antecedentes de la investigación y seguidamente nos detenemos en los principales hallazgos.

3. Claves conceptuales y antecedentes: la pandemia y la profundización de las desigualdades en los niveles secundario y superior

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

Con respecto a la primera línea, el tratamiento de la desigualdad educativa es un tema recurrente en la investigación nacional. En los años 80 se realizó en Argentina una serie de investigaciones empíricas que avanzó en el análisis de las prácticas institucionales y caracterizó al sistema como segmentado. Dichos estudios mostraron la constitución de circuitos diferenciados tanto en el interior del subsistema estatal como privado, y la correspondencia de tales circuitos con el origen social de los/las estudiantes. La desigualdad resultaba del acceso diferenciado a los saberes socialmente relevantes: existían circuitos que impedían a los sectores más bajos de la población incorporarse a aquellos en los cuales se distribuían dichos saberes. Desde esta perspectiva, la desigualdad es el resultado de un problema de acceso, no al sistema, sino a los saberes que en él circulan (Braslavsky, 1985).

Desde aquellos planteos, la preocupación por la problemática de la desigualdad educativa ha continuado presente en las investigaciones en este campo. Al respecto, los trabajos de Tiramonti (2004; 2009) aportan el concepto de fragmentación educativa, que permite profundizar la noción de segmentación y pone el foco en las diferencias socioculturales, aludiendo a mundos socioculturalmente distantes e incomparables (Tiramonti, 2004). En sintonía, Kessler apunta que los establecimientos educativos habilitan experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los/as estudiantes que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes (2002: 21).

Al mismo tiempo, a partir de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (en adelante, LEN) del año 2006 se corona en Argentina un proceso de expansión de la educación secundaria que la antecedió. En el caso argentino, la educación secundaria tiene un ciclo básico que comprende 1.º, 2.º, 3.º año y ciclo superior que incluye 4.º, 5.º y 6.º y, a su vez, este último ciclo se divide en modalidades y orientaciones. Es en el ciclo orientado en donde, más allá de la ampliación, se evidencian los mayores inconvenientes vinculados con la terminalidad⁵. A su vez, acompañando esta expansión, las indagaciones sobre este nivel educativo han proliferado en los últimos años: una mirada del conjunto deja ver que el nivel secundario ha

5 El sistema educativo argentino tiene carácter federal: se organiza en 24 jurisdicciones que funcionan descentralizadamente pero en vinculación con el Ministerio de Educación Nacional y los consensos alcanzados en el Consejo Federal de Educación.

transitado una ampliación atravesada por desigualdades vinculadas a distintas esferas: una cuestión central refiere a las desiguales derivadas de las relaciones que se establecen con el conocimiento en cada circuito.

A su vez, respecto de las desigualdades, partimos de enfoque relacional en tanto consideramos distintos grupos sociales y, a su vez, multidimensional (Reygadas, 2004), dado que las variables contempladas son el género, el sector social de los y las estudiantes, el territorio, el sector de gestión de las escuelas y el peso de la acción institucional.

Respecto de la noción de expectativas, tal como afirman Bendit y Miranda, «durante el último año de la educación secundaria, las expectativas a futuro se funden en un conjunto de procesos en donde se conjugan estructuras de opciones y deseos personales» (2013: 107). En este sentido, Dávila León y Ghiardo Soto (2005) señalan que «las aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los «mundos de vida» que configuran esas condiciones, se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de lo que le pasó al amigo, lo que llegó a ser el conocido, lo que tuvo que hacer el familiar para ser lo que es o tener lo que tiene» (2005:117-118). Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esas aspiraciones, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa. En esta línea, Corica señala que la esperanza de continuar con los estudios luego del nivel secundario existe en todos los sectores sociales, sin embargo, las proyecciones son diferentes según el sector social de la escuela. Con matices respecto del futuro laboral, los/las jóvenes de sectores altos y medios se proyectan finalizando los estudios universitarios, mientras que los/las jóvenes de clase baja «con mayor frecuencia no se imaginan estudiando o ponen más en duda la posibilidad de terminar estudios superiores» (2012: 212).

Con respecto a la línea de estudios acerca de la universidad y el nivel superior en América Latina, durante la ola de gobiernos progresistas «se incrementó la proporción de trabajadores con educación secundaria, pero también superior» (Benza y Kessler, 2021: 61). El período posneoliberal se caracterizó por los incrementos presupuestarios, el aumento de la matrícula y la graduación, tanto en términos relativos (Rama, 2009) como absolutos (Benza y Kessler, 2021), lo que llevó a una «deselitización» de las instituciones universitarias (Rama, 2009) en el sentido de un cambio en el perfil de estudiante universitario. Esto ocurrió, principalmente, como resultado de la mayor cobertura del nivel secundario, el aumento y diversificación de la oferta educativa de los estudios superiores y la mayor demanda de títulos educativos por parte de la población (Benza y Kessler, 2021; Parra Sandoval, 2021; Rama, 2009). Siguiendo el esquema propuesto por Rama (2009), actualmente América Latina presenta indicadores de matriculación de acceso universal a los estudios superiores: una cobertura entre 50% y 85%. En términos del estudio clásico de Trow (2005), en su esquema de clasificación de las universidades, se trata de un nivel que se ha universalizado.

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

En ese marco, en las últimas dos décadas se han desarrollado numerosas investigaciones que ya conforman un subcampo de estudios sobre problemática del ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios en Argentina (García de Fanelli, 2014; Araujo, 2017; Ezcurra, 2011; Carli, 2012; Gluz, 2011; Tedesco, 1981 y 2014; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Marano, et al., 2017; Pierella, 2019; Santos Sharpe, 2021; Dallaglio, 2018).

Al analizar los cambios en la composición social de la matrícula de educación superior con especial énfasis en la caracterización socioeconómica de la población estudiantil, para el período 2004-2012, Suasnábar y Rovelli (2016) muestran que hubo un avance en términos de oportunidades de acceso a la educación superior de los sectores de menores ingresos. Sin embargo, señalan, dicho acceso se encuentra diferenciado según niveles de ingresos de las familias de los estudiantes y el tipo de educación, universitaria o no universitaria (terciaria) a la que acceden. Es decir que los desiguales puntos de partida gravitan tanto en el tipo de estudios superiores que se elige como en la probabilidad de graduarse.

A las dos líneas de indagaciones mencionadas se suma una tercera, más incipiente, acerca de la experiencia educativa durante la pandemia. Es posible periodizar las indagaciones sobre pandemia y educación considerando si se trató de abordajes sobre el ASPO o el DISPO. A su vez, las indagaciones sobre las desigualdades educativas en la pandemia atravesaron discusiones acerca de si se trató de la emergencia de desigualdades nuevas o bien de la profundización o del «efecto lupa» sobre desigualdades preexistentes.

Servetto y otros/as (2022) señalan que los estudios abordan las nuevas desigualdades que se produjeron como consecuencia de la pandemia tanto desde variables clásicas, considerando variables como sector estatal o privado y entorno socioeconómico o grupo/clase social, en combinación con otras vinculadas a la pandemia: la conectividad y las condiciones de confinamiento que generan oportunidades de aprendizaje desiguales. Jacovkis y Tarabini analizan las respuestas escolares en este contexto y el modo en que las escuelas reproducen expectativas diferenciales: «a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña; y lo mismo con niños y jóvenes» (2021: 92).

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

En esta investigación partimos de preguntas basadas en las dimensiones clásicas de las desigualdades vinculadas a clase social, género, territorio e incluimos una dimensión de escala mesosocial referida al peso diferencial del accionar de las instituciones educativas en relación con la distribución del conocimiento sobre la posible continuidad en el nivel superior. A continuación, presentamos los hallazgos en lo que respecta a distintas dimensiones de las expectativas estudiantiles que se configuran en vinculación

con las estrategias institucionales acerca de la continuidad de los estudios postsecundarios en el tiempo de la pandemia.

3.1. Expectativas reconfiguradas en la pandemia

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

En primer término, las reconfiguraciones se vincularon con un sentimiento de desorientación e incertidumbre en el marco de la pandemia. Durante el siglo XXI se han desarrollado en Argentina numerosas políticas vinculadas a fomentar la articulación entre el nivel secundario y el superior, algunas de ellas se orientaron hacia estrategias de publicidad de las carreras en muestras, exposiciones o visitas guiadas a las facultades en las que se ofrecen (Scalcini y Torti, 2024). En ese marco, varias/as estudiantes sienten que, a causa de la situación epidemiológica no pudieron participar en muestras de carreras de nivel superior o bien no quisieron participar de la modalidad virtual, ni tampoco pudieron entablar un vínculo con sus docentes que les permitiera tener un contacto más fluido (debido a la modalidad «burbujas» antes referida), se perdieron la posibilidad de recibir información para decidir sobre el año siguiente:

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

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

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

En segundo lugar, se menciona la cuestión vocacional ligada a la opción o reafirmación de la elección de carreras vinculadas a la salud como, por ejemplo, Enfermería:

Yo quiero estudiar Medicina pero me tengo que ir para estudiarlo, entonces por ahora elegí Enfermería y quizás más adelante estudie Medicina. Y siempre me gustó lo del tema de salud y ayudar a las personas, y este año se vio más, encima, con el tema de la pandemia. (Julieta⁶, mujer, escuela estatal, Tandil).

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

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

Yo me iba a ir de Working Holiday a Nueva Zelanda o Australia, no sabía muy bien, y con esto... siguen cerradas las inscripciones. Cuando las suspendieron el año pasado yo dije bueno, el año que viene ya para 2022 imagino que me van a tomar. No, y siguen cerradas las inscripciones y bueno. (Samuel, varón, escuela privada, Tandil).

Pero esto de la pandemia sí cambió el tema del posgrado y del convenio, que por ahí por pandemia no sé si se va a poder hacer, vamos a ver cuando esté en 2.º o 3.º que ahí arranca más o menos esos intercambios. (Silvina, mujer, escuela privada, La Plata).

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

3.2. Expectativas desiguales: del «todavía estoy averiguando» al «Ya me inscribí. Voy a ser Licenciada en Historia»

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

- *¿Qué tenés pensado hacer cuando egreses?*
- *Quiero seguir estudiando para maestra maternal.*
- *¿Ya tenés pensado y decidido dónde estudiar?*
- *No, todavía estoy averiguando.*
- *¿Qué es lo que vas averiguando?*
- *Cuándo son las preinscripciones, en qué lugares se hacen.*

⁶ Los nombres de los estudiantes son ficticios en pos de respetar el acuerdo de anonimato.

- ¿Te gustaría hacer la carrera en La Plata o en otro lado?
- Sí, si hay oportunidad de hacerlo acá lo hago y, si no hay oportunidad de seguir acá, iré a donde tenga la oportunidad.
- O sea vos priorizas la carrera para irte a donde haga falta.
- Claro.
- ¿Estuviste viendo en diferentes institutos y universidades?
- Me dijeron que se hace en un terciario, no en una universidad, que no se puede estudiar en universidad.
- Bien, pero digamos que tenés bien en claro el qué, no sabes bien donde todavía...
- No, todavía no sé dónde. (Paula, mujer, escuela estatal, La Plata).

Entre este grupo, la posibilidad de continuar estudiando aparece cerca del final de la trayectoria en el nivel secundario, con menos información al respecto y un cúmulo de incertidumbres acerca de qué estudiar y dónde. Cuentan con menos conocimiento respecto del abanico de oportunidades que brinda el sistema en la educación superior gratuita, pública y que se encuentra disponible en la misma ciudad en la que viven. Muchas veces, permanecen en una dinámica del «eterno averiguar», que no los deja completamente por fuera de la posibilidad de estudiar, pero tampoco les permite concretar esas expectativas, como se muestra en el siguiente testimonio:

Yo quería entrar a Enfermería pero estoy viendo ahora, estoy incursionando porque no entiendo mucho esto de las facultades y todo eso. Y me interesaba entrar al ejército o suboficial que ahí puedo estudiar, una parte de enfermería puedo hacer o algo así. Pero nada, sinceramente no hay motivación más que ahí pagan bien y que eso y después estudiar enfermería. Eso sí lo voy a hacer sí o sí, estudiar enfermería o medicina me gustaría ser ginecóloga, especializarme en eso (Rocío, mujer, escuela estatal, La Plata).

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

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

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

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

Investigué mucho, me la pasé... me encanta tipo⁷ investigar y armar las cosas, y organizarlas, me metía en cada página de la universidad, me anoté en tres mil charlas con profesores, con los directivos de las carreras. O solo de la universidad que te hacían un recorrido virtual porque teniendo la compu, siendo pandemia y no pudiendo viajar, y no pudiendo ir a las universidades... todo virtual era, entonces básicamente me anoté en todo, aproveché todo, hablé con mis primos, yo tengo un montón de primos más grandes allá en Buenos Aires. Entonces también hablaba con ellos o me comunicaban con amigos, entonces como que me fui armando como el árbol para poder ver... gente de cada universidad, ir hablando y qué opinaban al respecto. (Myriam, mujer, escuela privada, Tandil).

En este caso, poniendo en juego estrategias individuales, la pandemia se le presenta como una oportunidad y no como un obstáculo: a partir de la virtualización, se anota en «tres mil charlas», «aprovecha todo» e incluso contrasta experiencias en universidades diferentes.

Ya me inscribí. Voy a ser Licenciada en Historia. Hablé con mi amigo que estudia Profesorado en Sociología y él va a inscribirse en la Licenciatura y yo tenía pensado en segundo o tercer año inscribirme en el Profesorado de Historia también, rendir las materias pedagógicas y las complementarias. Revisé su cronograma que es Sociología pero me parece que es similar con Historia. (Morena, mujer, escuela privada, La Plata).

En ambos casos ponen en juego estrategias individuales y redes personales: amigos, primos, capitales.

Indagar y conocer las actividades que los/las estudiantes realizaron durante su paso por la escuela secundaria da cuenta de las maneras en que el capital cultural se actualiza y se entrena (Charlot, 2008). En este caso, se trata de una escuela en la que los/las estudiantes rinden exámenes finales de todas las materias a fin de año: una experiencia semejante a la evaluación universitaria y una modalidad de trabajo que no se interrumpió en la virtualidad. En las entrevistas, también mencionan la orientación de la escuela y resaltan la formación que reciben, la elección que hicieron de la orientación les permitió, justamente, compatibilizar sus intereses y gustos hacia lo que desean estudiar.

La verdad que al elegir la orientación Sociales estoy súper bien orientada, tuvimos profes y tuvimos materias que a mí me resultan súper interesantes y me dieron un montón de herramientas de comprensión de texto, de oratoria, un montón de herramientas para que yo elija Derecho también. (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Se trata de experiencias que moldean un *habitus*, en el sentido bourdiano, de maneras de pensar, sentir y actuar, semejante al de un/a estudiante universitario/a: en esta escuela empiezan a construir algunos de los elementos que constituyen el oficio de estudiante universitario/a. Más allá del capital cultural de sus hogares, es la escuela la que conforma una subjetividad y una formación que condice con la formación universitaria.

⁷ Expresión que denota «ejemplo», habitualmente utilizada entre las juventudes urbanas en Argentina.

Yo estoy acostumbrada a todos los años preparar finales para todas las materias (...) La verdad que es muy exhaustivo, yo me estreso mucho con el cole (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Asimismo, al indagar los argumentos de los/las estudiantes que confirmaron el deseo de continuar estudiando encontramos que quienes provienen de sectores socioeconómicos bajos «no tematizan como problema el hecho de poseer o no las competencias que se requieren para frecuentar la universidad» (Serra, 2017: 55). Un obstáculo, sin dudas, que se presenta de la siguiente manera: los/las estudiantes tienen expectativas de continuar estudiando y formándose, pero desconocen cuáles son las herramientas necesarias para cumplir con las expectativas de lo que desean estudiar:

- *¿Sentís que la escuela secundaria te preparó para seguir estudiando?*
- *Sí, aprendí muchas cosas acá y siento que voy a poder.*
- *Te sentís preparada para encarar el proyecto...*
- *Sí.*
- *¿Para qué otras cosas sentís que te preparó la escuela?*
- *Para salir adelante también porque de todo un poco aprendes.*
- *¿De todo un poco de materias?*
- *Claro, a leer, a sumar, todas esas cosas. (Paola, mujer, escuela estatal, La Plata).*

En este caso, la estudiante considera que herramientas básicas como «leer y sumar» serán aquello que se le exigirá en el nivel superior, es decir que muestra un importante desconocimiento respecto de las exigencias reales que la trayectoria educativa posescolar implicará.

En las escuelas privadas, la certeza temprana sobre continuar estudios universitarios los/as moviliza en la toma de decisiones presentes (Charlot, 2008: 89) pensando en lo más conveniente para afrontar una carrera universitaria o, como dice la entrevistada, para «ir bien completita»:

Creo que aprendí más porque, más que nada no solo por la pandemia sino por ser los últimos dos años, quise esforzarme como para ir bien completita y aprovechar todo lo que pueda para la Universidad, eso igual es personal pero traté de aprovechar bastante. (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Por último, más allá de que varios/as estudiantes de sectores populares manifestaron el deseo de continuar estudiando una carrera superior, resulta importante dar cuenta de que muestran menos certezas respecto de la posibilidad de terminar la carrera. En varias situaciones mencionan que se trata de una experiencia que harían «para probar», es decir, por el valor de la experiencia misma, más allá de que consigan efectivamente egresar y contar con el título.

3.3. Expectativas de autonomía: entre el «me quiero ir de acá» y el «salir de la burbuja»

La autonomía emergió como un tema nodal al momento de tematizar las elecciones possecundarias, tanto como una cuestión deseable respecto de la dimensión territorial ligada a la posibilidad de distanciarse del lugar de origen (en los casos en que, en el interior provincial, se evaluaba una migración con fines de estudio), como con respecto a la posibilidad de ampliar una sociabilidad que se consideraba

restringida en el ámbito escolar de proveniencia, al que se describía como una «burbuja». En estos casos, la elección no estaba atravesada por la consideración de cuestiones estrictamente educativas sino más bien con expectativas vinculadas con nuevas redes de sociabilidad que el nivel superior podría habilitar.

En el caso de la migración con fines de estudio, se pone en juego la dimensión territorial que aparecía sobre todo en las escuelas del interior, de la ciudad de Tandil:

hace poco decidí recién qué iba a hacer el año que viene, estaba en la nada misma. Lo único que tenía bien en claro, pero lo tengo claro desde chiquita, y la pandemia no lo cambió, es que me quiero ir de acá de donde vivo. Tipo... y la pandemia no lo cambió y el año que viene me voy. Me voy a Buenos Aires, tipo... pero como el hecho de qué voy a hacer en un futuro, no sé si la pandemia lo cambió porque no lo sabía. Yo empecé a averiguarlo tipo... Para elegir carrera y qué iba a hacer y demás, curso de orientación vocacional, pero lo empecé en pandemia. Entonces como que no te puedo decir si me cambió o no porque no lo sé. Me voy a ir a vivir a Buenos Aires, a Tigre me voy a ir a vivir. La universidad... voy a ir a la Universidad Austral, en Pilar. Voy a estudiar Diseño. Me recibo como Licenciada después de cuatro años de carrera. (Myriam, mujer, escuela privada, Tandil).

En este caso del interior bonaerense observamos, tal como indicara Torti (2020), la preponderancia de la elección de la ciudad donde radicarse o bien de la opción de «quedarse» por encima de la elección de una universidad en particular, así como también, en el caso de «irse» la resignificación de dicha decisión entendida como una búsqueda de autonomía individual.

Asimismo, en las escuelas privadas de sectores medios altos las expectativas son atravesadas por la intención de «salir de la burbuja» que la escuela significa para ellos/as mismos/as:

A mí siempre me pasó que yo intenté buscar la manera de salir de la burbuja que era mi colegio, yo siempre fui consciente que mi colegio es bastante irreal y que somos muy pocos los que podemos acceder a esto. Entonces yo siempre busqué hacer cosas o busqué salir de esto, yo siempre tuve claro que más allá de que me haya dado un montón de herramientas, quería irme de acá. Mi primario y secundaria la pasé genial pero siento que llegó la hora de hacerme cargo de otras responsabilidades y de entrar en otro ámbito afuera de éste (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Estoy muy acostumbrada a la burbuja de xx [menciona el nombre de la escuela] y es como que no salgo mucho, como te digo, vivo a dos cuadras entonces puedo ir de acá para allá y todo el día como que vivo en la burbuja esta, como que me da miedo eso igual. A la vez quiero conocer gente nueva, todo. (Gabriela, mujer, escuela privada, La Plata).

Estos testimonios remiten a la definición de *escuela total* de Saraví, según la cual su fuerte homogeneidad social las convierte para muchos/as estudiantes «en una atmósfera agobiante e incluso asfixiante» (2105: 100). Como señala Giovine (2022: 225), se trata de una apuesta a «salir de la burbuja» y entrar en contacto con la «vida real» que les «da calle». Este grupo de estudiantes se autopercebe en situación de desventaja en relación con haber atravesado una sociabilidad acotada y restringida en sus escuelas privadas de origen.

3.4. Expectativas de ingreso al nivel superior y conformación de circuitos ¿terciario o universitario? ¿Privado o estatal?

Otra dimensión que emerge en el análisis de las expectativas en el momento del tránsito interniveles refiere a la conformación de circuitos vinculados con el sector de gestión y el tipo de educación superior por el que se opta: es decir, si se eligen instituciones privadas o estatales y si la opción es por nivel superior no universitario (también conocido como nivel terciario o Instituto Superior de Formación) o universitario.

Con respecto a las menciones a las universidades privadas (Universidad Siglo XXI, UADE, Universidad Católica de La Plata –UCALP–) aparecen únicamente en las escuelas de sectores medios altos; lo mismo sucede con la posibilidad de realizar posgrados, las estancias en el exterior o la preocupación por el reconocimiento internacional que tienen los títulos.

– *A mí, después de haber terminado con Derecho, obviamente que por ahí me gustaría ejercer pero mi idea es seguir estudiando y seguir especificándome en las ramas que me gustan y seguir adquiriendo experiencias laburando y también seguir estudiando.*

– *¿A qué te referís? ¿Posgrados?*

– *A hacer posgrados, a hacer alguna maestría o algún doctorado me encantaría.* (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Entrevistadora: *Y pensás, por ejemplo... ¿cuánto tiempo te va a llevar estudiarla y si va a lograr graduarte?*

Lucas: *No pensé eso, pero creo que sí. Que me voy a graduar y estudiaré... después quiero estudiar algo más, perfeccionarme en otras cosas.* (Lucas, varón, escuela privada, Tandil).

Este grupo considera incluso la realización de posgrados una vez concluida la trayectoria en el grado. Otra dimensión presente en las escuelas de sectores medios altos refiere a la posibilidad de realizar experiencias internacionales:

Tengo un tema con la mitología griega y necesito estar ahí, yo necesito ir. Entonces tenía ganas de hacer un posgrado, la UADE tiene muchos convenios internacionales con otras universidades así que tenía planeado ver qué podíamos hacer con la carrera que iba a elegir (...). Nada, no se puede comparar el plan de estudio de la UCALP con el de la UADE, además que el título de la UCALP a nivel internacional no tiene el mismo reconocimiento que el que tiene el de la UADE porque es muy chiquita la institución y todo eso (Silvina, mujer, escuela privada, La Plata).

En ambos casos las expectativas están centradas en las experiencias internacionales o «abrirse al mundo», si bien, en el último caso, se valoran las posibilidades que les brinda la universidad pública y gratuita en Argentina. Asimismo, la valoración de la universidad pública entre los/las estudiantes de escuelas privadas también se encuentra atravesada por la ponderación de cierto prestigio de este tipo de universidades que las coloca en un lugar de jerarquía, vinculada sobre todo a determinadas carreras:

Creo que a la hora de ejercer mi trabajo tiene mucho más peso una universidad pública que una privada, depende de la carrera también. Yo personalmente, [sí] soy dueño de un hospital y tengo que contratar un médico de la UBA a un médico de la UADE, te contrato al de la UBA, es así. (Silvina, Mujer, escuela privada, La Plata).

En cuanto a las menciones al nivel superior terciario, aparecen únicamente en las escuelas estatales:

Cuando egrese voy a estudiar profesor de educación física en un instituto de acá de Tandil. (Timoteo, varón, escuela estatal, Tandil).

Como han indicado Suasnábar y Rovelli (2016), existe una mayor representación de los quintiles de menores ingresos en el egreso de la educación superior no universitaria (terciaria) en comparación con los quintiles más altos. En este sentido, estos tramos organizacionales con diferentes tipos de formación (pregrado, grado y posgrado versus carreras y postítulos), funciones establecidas (presentes en los artículos 17 y 28 de la LES), tipos de gobiernos (autonomía y cogobierno versus dependencia de la estructura central), currículo, tradiciones formativas, entre otras, generan una estratificación institucional y sistémica que refuerzan y reproducen desigualdades de clases provocando una democratización paradójica (Ezcurra, 2020). En nuestro estudio, se conforman dos tipos de circuitos en el momento de articulación entre nivel secundario y superior: por un lado, nivel secundario privado-nivel superior privado/estatal (universitaria), por otro, nivel secundario estatal- nivel superior estatal (terciario o universitario).

3.5. Expectativas atravesadas por estrategias institucionales de articulación internivel: una mirada comparativa desde las escuelas secundarias

Siguiendo a Briscioli (2017), la dimensión institucional en las trayectorias escolares: el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad. En nuestro caso, desde el plano institucional, las expectativas en relación con las trayectorias posibles al egresar del nivel secundario varían sustancialmente entre una escuela y otra en un contexto signado por un proceso de segmentación educativa que atraviesa, también, las capacidades institucionales para formular estrategias que amplíen los horizontes de lo imaginable en las expectativas estudiantiles sobre sus trayectorias futuras y favorezcan la continuidad de los estudios superiores. En otros términos, al preguntarnos por el peso de las estrategias institucionales, buscamos conocer en qué medida la acción institucional puede modificar condicionamientos clásicos sobre las trayectorias estudiantiles debidos a factores extraescolares (clase, género, territorio).

Al momento de problematizar la decisión sobre la continuidad de estudios, los/las estudiantes mencionan el acompañamiento de actores escolares y extraescolares. Entre los actores extraescolares figuran redes de contactos personales, familiares o de amistad:

Mi abuela es psicóloga y el verano pasado hicimos un par de ejercicios orientativos; ella no me podía hacer la parte psicológica pero sí la parte orientativa por porcentajes y también derecho era una de las que me daba más alta. Este año decidí como para dar un cierre y juntar toda esa información y organizarme, hacerlo con una psicóloga especializada en test vocacionales y el lunes que viene termino y me dará los resultados, la

charla final y ya me inscribo. El año pasado estando en pandemia me dio mucho la posibilidad de investigar y de estar tranquilo en casa y buscar. Este año se me complicó mucho cuando el test vocacional me pedía buscar información, se me complicaba más por los horarios, porque hago otras cosas afuera del cole y el año pasado tuve la posibilidad de buscar, busqué en las páginas de las universidades, las carreras, las materias, por internet. (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

En este caso la pandemia, lejos de ser considerada un obstáculo, es vista como una oportunidad de contar con más tiempo para buscar información. La comparación sobre este punto deja ver la profundización de desigualdades en el contraste con quienes señalaban que la pandemia les impidió el acceso a dispositivos presenciales enmarcados en políticas de articulación que buscaban brindar mayor información para la elección.

Entre las estrategias institucionales, algunos/as estudiantes valoran la participación en muestras virtuales de carreras, visitas al campus o búsquedas guiadas por internet:

Liliana: Sí, tuvimos tres salidas. Una por año, de primero a tercero, y este año una profe de literatura nos consiguió una charla por Meet y ahí nos explicaron de materias que hay en la universidad... y ahí fue donde yo estaba anotando todo lo de mi carrera. Eso también me sirvió un montón, por más que no haya podido ir hasta allá. Estuvo bueno también porque nos re sirvió.

Sofía: yo solamente tuve las visitas al campus porque yo a esa reunión de Meet no llegué y en ese momento yo estaba estudiando... iba a estudiar medicina entonces como que la carrera no estaba acá y eso. Pero si, ya por fuera de la escuela averigüé en la UNICEN que está en el centro y me dieron un volante para que yo entre a la página. Me manejé mucho por internet para lo de la universidad y eso.

Entrevistadora: Bien. ¿Entonces la escuela les facilitó encuentros con la universidad de acá de Tandil y ustedes por su cuenta también buscaron?

Liliana y Sofía: Sí.

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

Liliana: Sí, yo no sabía que se podía ir ahí a ver el lugar hasta que nos llevó la escuela. Nunca me imaginé. Y ya cuando nos llevaron, ver el lugar, lindo, es como no sé... alienta más a ir a ese lugar.

Sofía: Sí, nos han hecho test vocacional también. Nos hicieron entrar a una página que tenía videos sobre cada carrera y nada, eso te orienta un poco más porque al estar cerrado el campus, todo eso, no sabes para donde salir. (Liliana y Sofía, mujeres, escuela estatal, Tandil).

Las estudiantes valoran que esta escuela estatal se apropie de los programas de articulación inter-nivel y les brinde la posibilidad de conocer presencialmente la universidad: la escuela actúa, así, como espacio de producción de expectativas previamente inexistentes y amplía los horizontes de lo imaginable.

Sin embargo, en el caso de la escuela privada destacan que no sólo se promueve la continuidad de los estudios superiores a partir de acompañar la elección de la carrera, sino que se fomenta el entrena-

miento en las herramientas que se consideran necesarias para transitar ese nivel educativo, vinculadas a «aprender a estudiar»:

- *Tenemos una materia que no tiene ningún colegio. Como que es justo para hablar de nosotros.*
- *¿Cómo se llama la materia?*
- *Tutoría. Como tenemos un tutor, y básicamente ellos nos ayudan, ahora justo estamos viendo el tema de las universidades y demás... como que nos están... como aprender a estudiar. O cómo crear un resumen o cosas así, o por ejemplo nosotros le vamos con un problema y lo planteamos, y lo hablamos, y ellos nos ayudan. Como que es una materia... va sin nota, es una materia que tenemos por semana, específicamente eso (Myriam, mujer, escuela privada, Tandil).*

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

En términos generales encontramos mayor precisión en la opción de carrera, facultad y universidad entre los/as estudiantes de las escuelas privadas de sectores medios altos en comparación con las estatales de sectores populares: en las primeras se mencionaba la problematización de la decisión ligada a la realización de visitas, test vocacionales, la figura del tutor que acompaña la decisión o presentaciones de estudiantes que ya están en la universidad. Mientras que en las *escuelas acotadas* los recursos que se ponen a disposición son más débiles y el peso recae en voluntades y búsquedas individuales.

Por lo tanto, esta dinámica de apropiación institucional desigual de programas y propuestas profundiza procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví, 2015) vinculadas con la información con que cuenta cada sector social. Así, a las desigualdades extraescolares (ligadas al sector social, género, territorio) se suman las desigualdades institucionales emergentes del accionar diferencial de cada institución educativa.

4. Reflexiones finales: ¿escuela trampolín o escuela trompo?

En esta investigación mostramos que las expectativas a futuro en relación con las trayectorias educativas posibles en el nivel superior variaron (y fueron reconfiguradas) sustancialmente de una escuela a la otra en un contexto atravesado por la pandemia y signado por procesos de segmentación educativa de largo alcance.

Por un lado, las expectativas sobre la continuidad de los estudios en el nivel superior son generales, es decir que todos/as los/as estudiantes entrevistados/as manifestaron intención de continuar estudiando. Al mismo tiempo, la mayoría de las expectativas fue reconfigurada a partir de la pandemia. Esas reconfiguraciones giraron en torno a tres cuestiones: lo vocacional (se afirmaron o reafirmaron las opciones por carreras vinculadas a la salud); la limitación de experiencias internacionales (aspecto que sólo aparece en las escuelas privadas); y a la sensación de incertidumbre y desorientación (debido a que en el marco de la pandemia habían perdido oportunidades mediadas institucionalmente de acceso a información —muestras de carreras, exposiciones, charlas—). En ese sentido, aun en este contexto de incertidumbre los y

las estudiantes de la escuela privadas y sectores medios altos sostuvieron sus ventajas relativas respecto a estudiantes de otro sector social, e incluso señalan que la pandemia significó una oportunidad en cuanto a que les brindó más tiempo para realizar búsquedas y ponderar opciones.

En el plano de la comparación interinstitucional, los y las estudiantes presentan una mayor precisión en la opción de carrera, facultad y/o universidad en el caso de las escuelas privadas en comparación con las estatales. Sin embargo, tomamos distancia del reduccionismo que supondría que el clivaje sector estatal–privado implique concebir el sector de gestión como el atributo determinante, sino que entendemos que las condiciones socioeconómicas de estudiantes distribuidos en escuelas socioeconómicamente homogéneas hacia su interior (en un contexto de segmentación educativa) y la acción institucional diferencial actúan como atributos centrales a la hora de entender expectativas posescolares desiguales en términos de información y precisión sobre la elección. Con respecto al género, no encontramos que sea un factor que grave en relación con las desigualdades al momento de las expectativas sobre la continuidad de los estudios: como afirmamos anteriormente, las expectativas son generales. Entretanto, la dimensión territorial cobra relevancia dado que en la ciudad del interior bonaerense emergieron definiciones vinculadas a la migración con fines de estudio, incluso contando con una universidad próxima, poniendo de relieve la búsqueda de autonomía y de un espacio diferente del familiar.

A su vez, las menciones a la educación superior de gestión privada aparecen exclusivamente en las escuelas privadas de sectores medios altos, mientras que las menciones al nivel superior no universitario (terciario) hacen lo propio únicamente en las escuelas estatales a las que asisten sectores populares. Entendemos que este fenómeno se relaciona con la mayor representación en el egreso de los quintiles de menores ingresos en la educación superior no universitaria en comparación con los quintiles más altos (Suasnábar y Rovelli, 2016). De ese modo, se conforman dos tipos de circuitos que producen y reproducen desigualdades en el momento de articulación entre nivel secundario y superior: o bien nivel secundario privado–nivel superior privado/estatal (universitaria) o bien nivel secundario estatal–nivel superior estatal (terciario o universitario). Respecto del circuito nivel secundario privado–nivel universitario estatal, es posible considerar que se relaciona con el prestigio que aún guardan las universidades públicas del país.

Finalmente, junto con los condicionamientos vinculados a la clase social de origen, otro elemento central refiere al peso de las estrategias de articulación que se impulsan a nivel institucional. Como indicara Saraví (2015), las desigualdades entre las escuelas no solamente son resultado de las características de los y las estudiantes que asisten, sino también de las actividades que allí se realizan. Retomando a Briscioli (2017), la dimensión institucional incide fuertemente en los recorridos escolares. A partir de la comparación interinstitucional, observamos que cada establecimiento otorga un sentido diferente a la problemática, y, en consecuencia, desarrolla prácticas y estrategias disímiles. Desde la mirada estudiantil, la implementación de políticas e iniciativas de articulación es valorada positivamente, pero muchas veces recae sobre la voluntad de un/a docente o directivo/a que los/as acompaña (o no) a exposiciones, muestras o difunde distintas iniciativas. De ese modo, aquello que desde la escuela se haga o deje de hacer es clave en la posibilidad de ampliar los horizontes de expectativas iniciales. Las instituciones, comparadas, ejercen roles diferenciales sobre la configuración de las expectativas estudiantiles: la escuela puede actuar como un trampolín que amplía las expectativas de origen o como un trompo que las condena a girar en un mismo círculo. Se trata de desigualdades institucionales, dado que encontramos escuelas que promueven la continuidad de los estudios tanto al brindar información como al sembrar prácticas que se

asemejan a las del nivel superior, y otras escuelas que dejan la elección librada a los recursos individuales extraescolares de cada estudiante. A su vez, quienes asisten a las primeras son justamente quienes cuentan con más recursos extraescolares y experiencias en el nivel superior acumuladas en su entorno familiar o social general. Así, tanto la clase social de origen como las prácticas de promoción impulsadas desde las instituciones educativas inciden profundizando procesos de acumulación de ventajas y desventajas respecto de los caminos a seguir tras el egreso del nivel secundario.

A modo de conclusión, la LEN corona un proceso que implicó el aumento de la matrícula acompañado por un crecimiento heterogéneo que lleva a la diversificación y conformación de comunidades desiguales. Esas desigualdades, intensificadas durante la pandemia, atraviesan las propuestas pedagógicas, los modos de regular el comportamiento, la existencia de espacios de participación estudiantil y también, como vimos, las expectativas y el grado de articulación con el nivel siguiente.

Referencias bibliográficas

- Araujo, Sonia (2017): “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27 (1), 35-62.
- Basualdo, Eduardo (2003): “Las Reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa”. *Revista Realidad Económica*, (200), 42-83.
- Bendit, René y Miranda, Ana (2013): “Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina”. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (21), 93-123.
- Benza, Gabriela y Kessler, Gabriel (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias luego de la ola de gobiernos progresistas* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.
- Briscioli, Bárbara (2017): “Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chiroleu, Adriana (2009): “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”. *Pro-Posições*, 20 (2), 141-166. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>.
- Corica, Agustina y Otero, Analía (2017): “Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media”. *Población & Sociedad*, 24 (2), 33-64.
- Corica, Agustina (2012). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.
- Dallaglio, Lucila; Núñez, Pedro y Santos Sharpe, Andrés (2021): “Experiencias estudiantiles durante la pandemia: expectativas juveniles sobre el futuro en CABA (Argentina) (2021)”. En workshop: *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*, 9 y 10 de septiembre de 2021.

- Dávila León, Oscar y Ghiardo Soto, Felipe (2005): “Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile”. *Nueva Sociedad*, 200, 114-127.
- Di Piero, Emilia; Causa, Matías; Elías, Valentina; Garriga Olmo, Santiago; Marano, Gabriela; Marchel, Ana Laura; Scalcini, Carolina y Torti, Bárbara (2022): “Un ejercicio de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias bonaerenses durante la pandemia” en: Matías Causa, Emilia Di Piero, Paola Santucci (comps.): *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte ediciones. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm5503>.
- Di Piero, Emilia y Miño Chiappino, Jéssica (2020): “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020”. *Revista Propuesta Educativa*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700005/>
- Dubet, François (2012). *Repensar la justicia social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ezcurra, Ana (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial UNGS-IEC.
- Ezcurra, Ana (2020): “Educación Superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (12), 112-127.
- García de Fanelli, Ana y Adrogué, Cecilia (2021): “Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores”. *Educación Superior y Sociedad*, 33 (1), 85-114.
- García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010): “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 58-75.
- García de Fanelli, Ana (2014): “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación”. *Páginas de Educación*, 7 (2), 275-297.
- Giovine, Manuel Alejandro (2022). *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- Gorostiaga, Jorge y Cambours de Donini, Ana (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Gluz, Nora (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la admisión es más que un problema de ingresos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNGS.
- Jacovkis, Judith y Tarabini, Aina. (2021): “COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 85-102.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.
- Marano, Gabriela; Molinari, Bárbara y Vazelle, Marcelo (2017). *La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década*. Ponencia

presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.

- Miranda, Ana y Otero, Analía (2005): “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 393-419.
- Molina Derteano, Pablo (2021): “Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019” en Eduardo Chávez Molina y Leticia Muñiz Terra (comp.): *El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina desigual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Núñez, Pedro; Dallaglio, Lucila y Santos Sharpe, Andrés (2022): “Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)” en Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (comps.): *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: HomoSapiens.
- Parra Sandoval, María Cristina (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pierella, María Paula (2019): “Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13 (16), e074. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e074>.
- Puiggrós, Adriana (2020): “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina” en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps): *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Rama, Claudio (2009): “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 173-195.
- Reygadas, Luis (2004): “Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional”. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Romero, Claudia; Krichesky, Gabriela y Zacarías, Natalia (2021): “‘Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom’. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina”. *Department of Economics Working Papers*, Universidad Torcuato Di Tella.
- Santos Sharpe, Andrés (2021): “Representaciones de cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con el abandono de estudio”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (34), 21-45. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.977>.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: CIESAS.
- Scalcini, Carolina y Torti, Bárbara (2024): “Políticas de captación de matrícula y modalidades de ingreso en contexto: experiencias de la UNLP durante la pandemia” en Emilia Di Piero (comp.): *Ampliar horizontes. Políticas, instituciones, expectativas y trayectorias estudiantiles desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia (2021-2023)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imago Mundi, en prensa.

- Serra, María (2017): “Me duermo, pero igual aprendo”: Experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos”. *Páginas de Educación*, 10 (1), 36-63.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2016): “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina”. *Pro-Posições*, 27 (3), 81-104.
- Svampa, Maristella (2005). *La sociedad excluyente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, Juan Carlos (1981). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. Documento DEALC.tedes.
- Tedesco, Juan Carlos (2009). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Terigi, Flavia (2009): “Las políticas de inclusión educativa” en Flavia Terigi (coord.): *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la ciencia y la Cultura.
- Tinto, Vincent (2005): “Research and Practice of Student Retention: What Next?” *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4>.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Torti, Bárbara (2020). *Si no te vas ahora, después no te vas más*. La elección de universidad en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Maestría en Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1961/te.1961.pdf>.
- Trow, Martin (2005): “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII” en Philip G. Altbach y James J.F. Forest (ed.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.

Notas biográficas

Emilia Di Piero es Doctora en Ciencias Sociales (año 2016) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (año 2014) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina; Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata (años 2012 y 2010). Sus temas de investigación se centran en los estudios sobre los niveles secundario y superior con foco en las desigualdades desde las perspectivas de la sociología y

el análisis de políticas educativas. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales, del Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (GESDES-IdIHCS). Entre 2011 y 2019 fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET en el Área de Educación de FLACSO/Argentina. Dirige y forma parte de proyectos de investigación radicados en la FaHCE-UNLP, en donde es docente concursada en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, en el posgrado y coordinadora del Curso de Ingreso a las carreras de Sociología. A nivel de posgrado es coordinadora académica del Doctorado en Ciencias de la Educación (CEDALC) y ha dictado numerosos seminarios. Es autora del libro «Escuela secundaria y desigualdad Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata» (Aique, 2022) y compiladora de «Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia» (Imago Mundi, en prensa).

Santiago Garriga Olmo es Profesor y Licenciado de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es becario doctoral de CONICET y se encuentra realizando el Doctorado de Ciencias de la Educación (FaHCE) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Su tema de investigación se centra en el estudio de casos atípicos de estudiantes que son primera generación universitaria y se encuentran en la fase de finalización de sus carreras o alcanzaron el título de grado. Además, sus trabajos abordan el ingreso y la experiencia en la universidad, la articulación entre niveles, las políticas institucionales y la problemática de la desigualdad. Forma parte del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-IdIHCS) y de distintos proyectos radicados en la FaHCE. Es docente en la asignatura Introducción al Proceso Intelectual en la carrera de Licenciatura en Nutrición de Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Allí también se desempeñó como docente en el Curso de Ingreso (2017-2020) y Coordinador del mismo (2021 y 2022). Como docente también trabajó en el nivel secundario (2016-2020), en el Curso de Ingreso de la carrera de Sociología (2020 y 2021) y como ayudante de posgrado.

Ana Laura Marchel es Magíster en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora en Lengua y Literaturas Inglesas (FaHCE/UNLP). Además, es especialista en Pedagogía de la Formación (FaHCE/UNLP). Ha trabajado en los diferentes niveles del sistema educativo tanto en gestión pública como privada. En la actualidad, se desempeña como profesora de pregrado en el Colegio Nacional «Rafael Hernández» (UNLP) y es ayudante diplomada en las carreras de inglés de la FaHCE en las materias Lengua Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1 (FaHCE-UNLP). Ha participado en congresos y jornadas, donde ha realizado diversas presentaciones. Cuenta con publicaciones en revistas y es integrante de un grupo de investigación el cual se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES)/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). El mismo centra sus estudios en los procesos de producción y reproducción de las desigualdades en los niveles secundario y superior, políticas de articulación interniveles dentro del sistema educativo, trayectorias y expectativas estudiantiles, políticas y estrategias institucionales en los niveles secundario y superior y discusiones en torno al formato y políticas para el nivel secundario.