



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Representaciones sociales sobre las transiciones escuela secundaria-universidad de estudiantes jóvenes
migrantes internos de la Universidad Nacional del Sur.

Autora: Bianca Miralles

Directora: Mg. María Soledad Boquin

Co-Directora: Dra. Elda Margarita Monetti

BAHÍA BLANCA

2024

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Bianca Miralles, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Mg. María Soledad Boquin y la co-dirección de la Dra. Elda Margarita Monetti.

RESUMEN

Al finalizar la escuela secundaria un grupo considerable de jóvenes decide comenzar una nueva etapa en la universidad. En este sentido, sucede que los estudiantes no cuentan con diversidad de oportunidades académicas para continuar los estudios superiores en sus lugares de origen, por ello, necesariamente deben migrar, en este caso, a Bahía Blanca. Es así que en el presente trabajo se planteó como objetivo general interpretar las representaciones sociales de los estudiantes sobre sus transiciones escuela secundaria-universidad. En este sentido, los jóvenes migraron hacia la mencionada localidad para comenzar sus estudios superiores en el año 2019 en la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Dicha casa de estudios recibe anualmente gran cantidad de ingresantes locales como así también provenientes de la zona y/o región siendo que, en el año mencionado, el 41% del colectivo estudiantil provino de diferentes ciudades y/o pueblos. A partir de esta cuestión, se pensó esta investigación bajo un enfoque metodológico cualitativo, en el cual se optó por el diseño de estudio de casos. Fue así que se realizaron 22 entrevistas en profundidad a estudiantes migrantes universitarios quienes en el 2021 y 2022 se encontraban cursando diversas carreras en la UNS. En estas instancias, estos jóvenes reconstruyeron aquellos momentos transicionales dando a conocer una multiplicidad de experiencias personales e institucionales.

En este proceso interpretativo se buscó indagar sobre las vivencias estudiantiles de este grupo en torno a sus representaciones sociales sobre sus transiciones educativas, escuela secundaria-universidad. A partir de sentimientos, emociones, imágenes, sentidos, prácticas y vivencias, en tanto componentes claves de estas representaciones, se fueron conformando las líneas teóricas del presente trabajo. Por otro lado, también se indagó sobre los factores económicos, familiares y socioculturales que intervinieron en estos pasajes facilitando y/o obstaculizando estos pasajes migratorios.

Palabras claves: representaciones sociales, transiciones, escuela secundaria, universidad, migración interna.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1: Estado de la cuestión	8
1.1 Sobre lo investigado en torno a las transiciones escuela secundaria-universidad.....	8
1.2 Sobre lo investigado en torno a la construcción del oficio del estudiante universitario...	9
1.3 Sobre lo investigado en torno a los procesos migratorios estudiantiles.....	9
Capítulo 2: Marco teórico	12
Capítulo 3: Desde la configuración socio-histórica de los niveles secundario y superior universitario hasta la actualidad	17
3.1 Algunas notas sobre el origen y función social de las escuelas medias.....	17
3.2 Algunas notas sobre el origen de las universidades y sus destinatarios.....	22
3.3 Articulación escuela secundaria-universidad: entre dispositivos y políticas educativas de acompañamiento a las transiciones interniveles.....	26
Capítulo 4: Decisiones metodológicas	31
4.1 Objeto de estudio y unidades de análisis.....	31
4.2 Muestreo teórico.....	31
4.3 Instrumento de recolección.....	32
4.4 Muestra.....	33
Capítulo 5: Elementos de las representaciones sociales sobre las transiciones educativas escuela secundaria-universidad de jóvenes migrantes internos	34
5.1 Temporalidad como tiempo vivido por los estudiantes migrantes internos en sus transiciones escuela secundaria-universidad.....	35
5.1.1 Entre angustias, duelos y motivaciones por lo que está por venir.....	35
5.1.2 Emociones, creencias, imágenes y valores que signaron los primeros andares por la vida universitaria.....	37

5.1.2.1 Los inicios universitarios y la comparación obligada con los tránsitos por la escuela secundaria.....	40
5.1.3 La reconstrucción de las transiciones educativas escuela secundaria-universidad a partir del aporte de consejos estudiantiles.....	44
5.2 Las prácticas desarrolladas durante la etapa universitaria.....	46
5.2.1 Las nuevas prácticas en torno a la decisión de migrar a Bahía Blanca para estudiar en la UNS.....	50
5.2.2 Trabajar y cursar en la universidad.....	54
5.2.3 ¿Dónde voy a vivir?.....	55
5.2.4 ¿Con quién voy a vivir?.....	56
5.2.5 Las prácticas autónomas y las migraciones internas.....	57
Capítulo 6: Reflexiones finales.....	60
Referencias bibliográficas.....	66
Anexos.....	75

INTRODUCCIÓN

Esta tesina se propone indagar sobre las representaciones sociales en torno a las transiciones escuela secundaria-universidad de estudiantes jóvenes migrantes internos que, en el 2019, cursaron el primer año de diversas carreras que se dictan en la UNS.

Debemos comprender que los pasajes interniveles no son lineales ni tampoco se realizan de una única forma. En palabras de Boquin (2019) las transiciones “(...) son plurales y difieren según la multiplicidad de formas de asunción de las condiciones juveniles” (p.3). Cuando se produce este proceso, el estudiante, necesariamente, debe aprender el oficio universitario, que se diferencia de su antiguo rol asumido como alumno de secundaria, para poder habitar el nuevo nivel. Para los sujetos que emprenden estas transiciones interniveles, las representaciones sociales son singulares y difieren según las experiencias educativas y sociales vividas. De igual manera, se vislumbran aspectos comunes en tanto la incidencia de factores económicos, familiares y socioculturales que repercuten en este proceso.

Finalizar el secundario y comenzar una nueva etapa en la universidad para algunos puede llegar a ser un proceso complejo y difícil. Si a esta cuestión, se le suma el hecho de tener que migrar a otra ciudad para realizar una carrera universitaria, la transición se complejiza aún más al tener que afrontar nuevos desafíos cotidianos e institucionales.

En lo personal, la temática me interpeló desde el momento que decidí darle forma al proyecto que hoy se convirtió en una investigación consumada, ya que en mi trayectoria estudiantil he vivenciado momentos de incertidumbre al tener que “dar el siguiente paso” desde la escuela secundaria hacia la universidad. Es por esta cuestión, que decidí indagar sobre las experiencias y vivencias transicionales de estudiantes jóvenes migrantes internos, denominando así a quienes se trasladan y radican en otra ciudad-distinta a la de origen-, dentro del país, para continuar sus estudios en este nivel.

En el caso de la UNS, el 41%¹ de los estudiantes migrantes que eligieron esta casa de estudios en el 2019 fueron oriundos de diferentes ciudades/pueblos de la Provincia de Buenos Aires y otras. En ese ciclo lectivo la totalidad de ingresantes ascendió a un total de 6.557 estudiantes siendo que la mayor cantidad de jóvenes provino de la provincia de Buenos Aires (19.9%)² en tanto que Tres Arroyos (2.7%) y Coronel Suárez (2.1%) fueron los municipios

¹ Sumatoria de los alumnos ingresantes que provinieron de localidades y partidos de la provincia de Buenos Aires (excluyendo Bahía Blanca) y aquellos oriundos de otras localidades/ provincias de la Argentina.

² Porcentaje obtenido sin incluir la ciudad de Bahía Blanca.

más confluyentes³. Le sigue, en un segundo lugar, la provincia de Río Negro (7.1%) y luego La Pampa (2.6%)⁴.

A partir de todo lo mencionado hasta aquí, las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre las transiciones escuela secundaria-universidad de estudiantes jóvenes migrantes internos que comenzaron a cursar carreras en la UNS en el año 2019?, ¿Qué imágenes y sentidos le otorgan estos sujetos a la escuela secundaria y a la universidad?, ¿Cuáles son los factores económicos, familiares y socioculturales presentes en las representaciones sociales acerca de las transiciones escuela secundaria-UNS de estos estudiantes jóvenes migrantes internos? y ¿Cuáles son las prácticas y vivencias que caracterizan las transiciones escuela secundaria - UNS manifestadas por estudiantes jóvenes migrantes internos?

El objetivo general de esta investigación consistió en interpretar las representaciones sociales sobre las transiciones escuela secundaria-universidad de estudiantes jóvenes migrantes internos que comenzaron a cursar carreras en la UNS en el año 2019. De este se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1) Identificar las imágenes y sentidos que le otorgan estos sujetos a la escuela secundaria y a la universidad.

2) Indagar sobre los factores económicos, familiares y socioculturales, presentes en las representaciones sociales, acerca de las transiciones escuela secundaria-UNS de estos estudiantes jóvenes migrantes internos.

3) Analizar las prácticas y vivencias que caracterizan las transiciones escuela secundaria-UNS manifestadas por estudiantes jóvenes migrantes internos.

Con respecto a esta temática, la UNS ha puesto en práctica diversos programas, por ejemplo, la Muestra Informativa de Carreras del nivel superior, además de visitas a escuelas secundarias de gestión estatal y privada de Bahía Blanca y la región. El programa más reciente que ha puesto el foco en la articulación secundaria-universidad es Nexos⁵ en el cual, se promovieron ciertas actividades, mediante la participación de alumnos de secundaria, que provienen de Bahía Blanca y de la zona, además de docentes de ambos niveles.

³ Coronel Rosales es el primer municipio de la provincia con un 7.9%, pero al estar a 28 km de Bahía Blanca, la gran mayoría viaja diariamente entre estas dos ciudades para concurrir a la universidad sin necesidad de instalarse.

⁴ Extraído de [Anuario 2019 final \(uns.edu.ar\)](https://www.uns.edu.ar/Anuario-2019-final).

⁵ Información detallada sobre el programa en la sección 3.3: “Articulación escuela secundaria-universidad: entre dispositivos y políticas educativas de acompañamiento a las transiciones interniveles”.

Esta investigación apunta a generar conocimiento a fin de comprender el entramado que sustenta las representaciones sociales que portan estos jóvenes sobre sus vivencias transicionales. De esta manera, se busca obtener información valiosa para la posterior toma de decisiones en cuanto a las políticas estudiantiles, focalizando en los pasajes escuela secundaria-universidad.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los últimos años la temática en torno a las transiciones escuela secundaria-universidad ha sido ampliamente investigada. De hecho, el ingreso al nivel superior se ha convertido en uno de los focos de interés desde la academia como así también desde la gestión universitaria.

En este apartado se delimitarán diversas líneas de trabajo que aportaron información valiosa para comprender qué se ha investigado sobre los siguientes tópicos fundamentales para la construcción del presente trabajo. Estos versan sobre: las transiciones entre la escuela secundaria y la universidad, la construcción del oficio del estudiante universitario y el proceso de migración que realizan los estudiantes al comenzar los estudios superiores en una localidad distinta a la de su residencia.

1.1 Sobre lo investigado en torno a las transiciones escuela secundaria-universidad

Para desarrollar las recientes investigaciones nacionales en torno a los procesos juveniles transicionales hacia la universidad, tendré en cuenta diversos autores (Aisenson et al., 2014; De Gatica et al., 2019; Silvestri, 2012) quienes realizaron sus estudios en diferentes universidades de Argentina haciendo foco en las experiencias, transformaciones subjetivas y representaciones sociales de los estudiantes que afrontan este proceso transicional. En estas investigaciones se abordaron las múltiples vivencias de los sujetos que transitan el último año del secundario para poder analizar qué ideas tienen ellos acerca de su futuro laboral, ya sea, mediando o no trayectos universitarios (Aisenson et al., 2014). Otra cuestión arribada por los autores fue la falta de dispositivos de apoyo a estudiantes ingresantes, teniendo en cuenta, la diferenciación de saberes que se emplean en este nuevo nivel. Por otro lado, aparecen menciones que otorgan a la familia un papel fundamental como sostén y apoyo principal como así también significaciones de la valoración de los aprendizajes brindados en la escuela secundaria.

Como complemento de los autores mencionados, es necesario destacar las publicaciones de Álvarez Pérez et al., (2015) y la de Duche Pérez et al., (2020) a fin de comprender aún más sobre el proceso de transición en diferentes países. En la Universidad de La Laguna, España, (Álvarez Pérez et al., 2015) se realizó un estudio, en el cual se investigó las múltiples causales del abandono y/o la continuidad de estudiantes que han finalizado el

bachillerato. Se analizaron los factores presentes en estas transiciones para comprender las competencias y habilidades de los alumnos para afrontar esta nueva etapa. De igual manera, en la Universidad Católica de Santa María en Perú, (Duche Pérez et al., 2020) se enfocaron en los factores (internos y externos) necesarios para la adaptación e integración a la vida universitaria.

1.2 Sobre lo investigado en torno a la construcción del oficio del estudiante universitario

En cuanto a la construcción del oficio de estudiante universitario, es importante mencionar las recientes investigaciones de Torcomian (2015) y Enrico (2019) las cuales han indagado sobre la ruptura que se genera durante el ingreso al nivel superior al finalizar la secundaria. Ambos estudios fueron realizados en universidades de Córdoba, en donde se analizaron las experiencias educativas y el capital cultural y educativo de los estudiantes al momento de realizar los cursos de ingreso.

Enrico (2019) indagó sobre la situación de estudiantes migrantes que comienzan su tránsito por la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba. La autora focalizó en las diferentes fases propuestas por Coulon (1995) para explicitar las dimensiones temporales o fases⁶ que transitan estos sujetos al adentrarse a la nueva cultura institucional.

Por otro lado, Torcomian (2015) investigó las experiencias estudiantiles y la relación de este alumnado con los procesos de estudio, durante su primer año en la universidad. Las conclusiones arribadas en estos estudios vislumbraron la dificultad que conlleva el aprendizaje del formato universitario, teniendo también que modificar saberes y hábitos aprendidos en la secundaria. Por otra parte, el colectivo estudiantil hizo hincapié en la utilización de nuevos recursos y estrategias de estudio las que tuvieron que desplegar para poder adaptarse y permanecer en este nuevo nivel.

1.3 Sobre lo investigado en torno a los procesos migratorios estudiantiles

En relación a los procesos migratorios estudiantiles, diversos autores (Gamallo y Núñez, 2012; Gómez et al., 2021; Tosi, 2009) han indagado sobre las percepciones y significaciones que los estudiantes otorgan al momento de mudarse a otras localidades para comenzar los estudios superiores, asumiendo su condición de “migrante”. Las mismas, han

⁶ El autor expone diversas ideas sobre el momento al ingresar en la universidad, en donde propone diferentes fases para explicar dicha situación: tiempo de alienación, de aprendizaje y de afiliación. Las mismas se desarrollarán en el marco teórico.

sido realizadas en diferentes universidades nacionales como, por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Rosario. En estos procesos de traslados estudiantiles, los investigadores tuvieron en cuenta los niveles socioeconómicos y socioeducativos familiares, ya que, éstos constituyen cuestiones significativas al momento de decidir emprender estas mudanzas, facilitando u obstaculizando este proceso. Según Gamallo y Núñez (2012) la elección de la ciudad a la que se desplazarán, en algunos casos, se ve condicionada por el nivel económico familiar. Además, mencionaron la importancia de la influencia por parte de ciertos actores como la familia y amigos al momento de llevar a cabo el cambio de localidad y/o provincia.

Por su parte, Gómez et al., (2021) llevaron a cabo su estudio realizando un recorrido desde la finalización del secundario hasta la posterior toma de decisiones sobre el futuro universitario de jóvenes que decidieron migrar hacia la ciudad de Córdoba. La similitud encontrada en estas investigaciones es que consideran el factor de la migración para la continuación de sus estudios postsecundarios. Reveló que los estudiantes destacaron la creciente autonomía que les generó el desplazamiento, ya que, de esta manera, emprendieron su camino hacia otro lugar separados de sus familias nucleares y, por lo tanto, debieron ser responsables de sus propias decisiones y de las acciones que realizaban en estos nuevos entornos.

En este sentido, en México, se llevó a cabo un estudio (Suárez Domínguez y Vásquez Fera, 2021) en el cual, se indagó sobre las migraciones estudiantiles al ingresar a la Universidad Veracruzana. Estos autores retoman la teoría de Bourdieu para dar cuenta de los capitales acumulados (económico, cultural y simbólico) que poseen los alumnos en relación a sus trayectorias vividas previas al ingreso en el nivel universitario y cómo estas influyen en estas transiciones interniveles.

Tal como se desarrolló en los párrafos anteriores, las diversas situaciones que afrontan los estudiantes migrantes constituyen un tema escasamente estudiado en el ámbito local teniendo en cuenta la complejidad que implica el traslado, desde sus lugares de origen hacia los centros universitarios, para continuar estudiando en dicho nivel. En esta investigación, el cambio de localidad es abordado como una dimensión relevante en el proceso transicional de ingreso a la universidad como así también, es considerado influyente en la configuración de representaciones sociales estudiantiles sobre este pasaje.

Para concluir, queda evidenciado a lo largo de este relevamiento vinculado al presente objeto de estudio que, en el cruce entre estos niveles y/o formatos escolares, las experiencias vitales y de aprendizaje son múltiples y heterogéneas en las que, inciden factores económicos, familiares y socioculturales marcando su curso.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El presente apartado focalizará en aquellas nociones y conceptos clave que se constituyen en pilares de esta investigación. Se consideraron los siguientes en tanto marcos conceptuales de la misma: representaciones sociales, oficio del estudiante universitario, transiciones educativas, condición de estudiante joven migrante interno y factores condicionantes de las representaciones sociales sobre estas transiciones (económicos, familiares y socioculturales).

Jodelet (1986) enmarcó a las representaciones sociales dentro del campo de la psicología y lo social. Para la autora, estas designan “(...) una forma de conocimiento específico, el saber, el sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p.474). Agrega que “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p.474). Además, retomó las ideas de Moscovici (1973) quien definió y analizó las representaciones sociales desde la teoría de la psicología social. Por otra parte, Flick (2007) recuperó las ideas de este psicólogo y agrega:

Una representación social se entiende como un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: en primer lugar, establecer un orden que permitirá a los individuos orientarse a sí mismos en su mundo material y social y dominarlo y, en segundo lugar, permitir que se produzca la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedad los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo (Moscovici en Flick 1973, p.39).

En el marco de las representaciones sociales estudiantiles, Bustamante et al., (2012) las analizaron desde las valoraciones, creencias, imágenes y experiencias que tienen los alumnos ingresantes sobre las instituciones de nivel superior que elegirán para estudiar. Afirmaron que las mismas, contribuyen a moldear las transiciones estudiantiles. Es por esta cuestión, que en esta investigación el concepto de representaciones sociales se vuelve muy importante, teniendo en cuenta que Moscovici (1973) las definió como un sistema de valores, ideas y prácticas, las cuales pueden estar guiadas por factores económicos, familiares y socioculturales que terminan incidiendo en estos pasajes. Las creencias, opiniones e ideas que

tienen los sujetos y las viejas y nuevas prácticas asumidas (durante el pasaje entre los niveles) por estos estudiantes, generan una adaptación al nuevo formato universitario.

En cuanto al oficio del estudiante universitario, Carli (2012) mencionó las “experiencias universitarias” para dar cuenta de las prácticas estudiantiles, generadas en base a las diferentes situaciones que este grupo comienza a experimentar en el ámbito universitario. Esta autora las considera fundamentales a fin de conocer las historias de adaptación a la nueva vida institucional. Siguiendo esta línea, Bracchi (2016) definió este oficio “(...) como los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (p.8).

Coulon (1995) afirmó que “aprender el oficio de estudiante significa aprender a serlo” (p.159), por lo tanto, durante el ingreso a la universidad, el sujeto debe pasar de ser alumno de la escolaridad anterior a ser estudiante de esta nueva institución. El autor consideró “(...) el ingreso en la universidad como una transición, en el sentido etnológico del término, que implica apuestas de poder, ritos y sacrificios (...)” (p.159). Este pasaje lo ordenó en tres fases: 1) Tiempo de alienación: el estudiante ingresa a un mundo y a una institución que desconoce. 2) Tiempo de aprendizaje: el sujeto se va adaptando a dicha situación. 3) Tiempo de afiliación: en donde el joven se apropia de las reglas que se encuentran en el espacio.

Para ampliar este transcurrir educativo de un nivel a otro es interesante retrotraernos a la definición de transición entendida como “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto” (Real Academia Española, sf, definición 1). En el plano socio-vital es importante remarcar la noción propuesta por Otero y Corica (2018) el cual:

(...) alude implícitamente al cambio, remite a los itinerarios experimentados por los sujetos - actores sociales en distintos espacios sociales como la familia, la escuela, el mercado laboral-. En todos estos espacios los actores sociales actúan y toman decisiones, se enfrentan a diferentes problemáticas y pruebas, desarrollan estrategias e interactúan con otros (p.138).

Casal (1996) complementa esta postura identificando la intervención en este proceso de esferas institucionales como las: laborales, familiares y educativas. Al respecto afirmó que las transiciones se vuelven un:

(...) proceso complejo desde la adolescencia social hacia la emancipación plena, a la vida adulta: un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la «escuela de masas», la formación en contextos no formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar. Desde esta perspectiva, entonces, la «transición» viene definida como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí (articulación compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social (p.298).

Entendiendo que la transición implica la mutación del sujeto a nuevos espacios, produciéndose en él un cambio personal se vuelve necesario determinar qué se entiende por transición vital. En este sentido, Santos Diniz y Cardenal de la Nuez (2012) retoman las ideas de Casal (1996) y Cardenal de la Nuez (2006) entendiendo que:

El concepto transición lleva incorporada la noción de cambio. Aplicada al proceso vital, remite a los itinerarios y puntos de inflexión experimentados por los sujetos y actores sociales en su paso por los denominados dispositivos de transición: la familia, la escuela, el mercado laboral, los puestos de trabajo, los lugares de ocio (...) (Santos Diniz y Cardenal de la Nuez, 2012, p.131).

Estos autores agregan que en los pasajes transicionales “(...) los actores sociales actúan e interactúan: toman decisiones, se enfrentan a dilemas y desarrollan estrategias. Como actores sociales previamente socializados y socialmente posicionados, tanto los dilemas como las estrategias están configurados estructuralmente de una manera desigual” (p.131).

Por otra parte, Dávila León (2004) generó la siguiente distinción sobre las transiciones juveniles entendiéndolas como movimiento y como proceso:

(...) considerada como movimiento (la trayectoria biográfica que va de la infancia a la edad adulta) y la transición considerada como proceso (de reproducción social); donde las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales: son un reflejo de las estructuras y los procesos sociales (...) (p.98).

En el plano educativo, Azorín Abellán (2019) realizó una revisión de la literatura europea y anglosajona en torno a las concepciones sobre las transiciones educativas en los

niveles escolares obligatorios. En dicho trabajo, se expusieron algunas de las definiciones propuestas por diversos autores, como es el caso de Sebastián Fabuel (2015) quien abordó el estudio de las transiciones desde la escuela primaria a la secundaria. Entiende a las transiciones educativas “(...) como momentos críticos de cambio que vive el alumnado al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo y su aprendizaje para la vida” (Sebastián Fabuel, 2015, p.169). En este sentido, la definición propuesta por este autor guiará el posicionamiento adoptado en esta investigación en torno a las transiciones escuela secundaria- universidad como pasajes educativos de crecimiento vital.

Entendiendo que estos pasajes se dan al interior del sistema educativo se vuelve fundamental considerar el contexto socio-histórico que también le imprime moldes específicos para que estas transiciones sean vivenciadas por una diversidad de estudiantes ingresantes universitarios. En este sentido, es interesante retomar a Cardenal de la Nuez (2006) quien afirmó que estas transiciones universitarias:

(...) se enmarcan en sistemas de transición específicos, propios de las condiciones socio-históricas en las que éstas se producen. Dichos sistemas están anclados en un contexto socioestructural que coloca a los actores sociales en un horizonte de oportunidades y limitaciones determinado (nivel macro) (p.131).

Tal cómo se manifestó anteriormente se reconoce una intención, por parte de estos sujetos, de querer trasladarse para poder afiliarse en el nivel superior universitario, teniendo en cuenta, que, en algunos casos, las oportunidades para estudiar son escasas o nulas en sus lugares de origen, por tal razón, se mudan a diversas localidades en tanto estrategias de continuidad educativa. Teniendo en cuenta la población escogida en esta investigación, es necesario circunscribir el significado que se le atribuye al concepto de estudiantes migrantes internos, ya que, esta característica en torno a su residencia se vuelve central en este trabajo. Se denomina migrante a aquella persona “que llega a un país o región diferente de su lugar de origen para establecerse en él temporal o definitivamente” (Diccionario Oxford Languages, sf, definición 1). En este caso, los estudiantes que migran dejan, en su gran mayoría, los hogares que compartían con su familia nuclear, junto con las dinámicas cotidianas que delimitaban sus prácticas. Al producirse este traslado voluntario enfrentan procesos de creciente autonomía para poder desempeñarse, no sólo en un nuevo ámbito institucional, sino que también tienen que moverse cotidianamente en un nuevo espacio social signado por la nueva residencia local. En este sentido, los jóvenes transitarán un nuevo comienzo en sus vidas (alejados de sus

familias) y, consecuentemente, deberán independizarse y asumir nuevas responsabilidades (limpieza y el orden habitacional, administración de los gastos etc.).

CAPÍTULO 3

DESDE LA CONFIGURACIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LOS NIVELES SECUNDARIO Y SUPERIOR UNIVERSITARIO HASTA LA ACTUALIDAD

Tal como se desarrolló anteriormente, esta tesina, focalizó en la reconstrucción de los procesos transicionales estudiantiles desde la escuela secundaria hacia la universidad. En este sentido, fue pertinente indagar sobre el devenir socio-histórico de ambos niveles, comprendiendo los acontecimientos que dieron lugar a su creación e implementación en Argentina. A continuación, se realizará una descripción de los hitos históricos más significativos que han marcado el devenir de estos niveles en el marco de nuestro sistema educativo.

3.1 Algunas notas sobre el origen y la función social de las escuelas medias

A partir de los Siglos XVI y XVIII los estudios preparatorios fueron el primer acercamiento a lo que actualmente conocemos como escuela media y/o secundaria. Estas propuestas funcionaron en conventos, los cuales estaban a cargo, mayormente, de los jesuitas. Allí preparaban a los estudiantes (debían demostrar su pureza de sangre) para el ingreso a la universidad (Solari, 1991). Estas instituciones, surgen como una extensión de las universidades, en donde se estudiaban los cursos de gramática y filosofía. Solo existían dos colegios en el territorio a saber: Colegio Monserrat en Córdoba y San Ignacio en Buenos Aires. En 1823 como parte de las reformas propuestas por Rivadavia (gobernador de la provincia de Buenos Aires) se “(...) fundó el Colegio de Ciencias Morales en reemplazo del Colegio de la Unión del Sud que había reinaugurado Pueyrredón sobre el viejo colegio de San Carlos” (Arata y Mariño, 2013, p.84).

Durante 1860 y 1880 se vivió una etapa de intervención del estado nacional en el sistema educativo dándole los primeros puntapiés de su conformación. En este sentido, en cuanto al nivel primario, se sancionó la Ley Provincial 988 (antecesora de la Ley 1420) la cual estableció una educación primaria gratuita, obligatoria, mixta, universal y común (Tiramonti, 1989). En este sentido, la escuela media se encontró bajo un vacío legal, ya que “no tuvo una legislación propia (...)” (Cucuzza, 1985, p.110). Tiempo después se crearon Colegios Nacionales (1863), Escuelas Normales (1871) y se sancionó la Ley 934 de Libertad de Enseñanza (1878).

En 1863, sobre las bases del Colegio Seminario y el de Ciencias Morales se creó el primer Colegio Nacional, y es aquí donde se vislumbra el primer acercamiento al formato secundario. En este sentido, “la función política de los Colegios Nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido” (Southwell, 2018, p.20). Los mismos, preparaban a las elites para su formación y el futuro ingreso a las universidades, cuestión que retrotrae al accionar de los jesuitas durante la enseñanza de los estudios preparatorios. Dussel (1997) entiende que “el enciclopedismo parecía ser el ideal formativo e integral de los colegios nacionales, y se convirtió en la única acepción posible para una “enseñanza general”” (p.33).

Entre 1880 y 1905 se intentaron implementar diversas reformas educativas, las cuales pretendían propiciar el acercamiento de las escuelas medias al ámbito laboral. En este sentido, Southwell (2011) aclara que “(...) crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y aparecen iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas la mayoría de las veces, de tipo local” (p.43). Durante 1880-1920 se apreció un leve crecimiento de asistencia a estas escuelas, lo cual abrió la posibilidad a que surja una diversificación del nivel en las escuelas nacionales: Comercio (1891), Industriales (1899) y Agropecuarias (1883), aunque estas propuestas seguían atrayendo sólo a una elite de varones.

A partir de 1821 se puso en marcha el funcionamiento del Colegio de Estudios Preparatorios de Paraná. 50 años más tarde tuvo lugar la fundación de la Escuela Normal de Paraná, “(...) efectuada durante la presidencia de Sarmiento, implicó la iniciación de los estudios pedagógicos de nuestro país” (Solari, 1991, p.221). Este tipo de instituciones generó una feminización de la matrícula, focalizando en la escolarización en masas en el nivel postprimario. De este modo, pudieron dirigirse a un grupo de ciudadanas que en otro momento no hubiesen podido estudiar. Allí, se formaron maestras, directoras e inspectores y, luego de finalizar el colegio podían insertarse laboralmente, siendo este el único nivel para su formación. En cambio, los estudiantes de Colegios Nacionales al finalizar el mismo se preparaban para ingresar a las universidades.

En 1905 Joaquín V. González impulsó una reforma en donde se buscaba modernizar el currículum tanto de los Colegios Nacionales como de las Escuelas Nacionales (Dussel, 1997) conservando de esta manera, la visión humanista del mismo. En 1916, Saavedra Lamas implementó una reforma en la cual se desprendían cuatro tipos de escuelas secundarias:

Colegio Nacional o Bachillerato, Normal, Comercial e Industrial, a partir de una Escuela Intermedia Común. La misma, intentaba preparar a los alumnos para su salida laboral siendo que su tramo final “(...) debía preparar para actividades diferenciadas: una rama académica preparatoria para la universidad especializada en diversos campos científicos y humanísticos, y otras tres especialidades (Normal, Comercial e Industrial) más vinculadas a inserciones laborales” (Southwell, 2018, p.24). En 1917 se derogó, volviendo así al bachillerato clásico.

24 años más tarde, en 1941 se implementó el Plan Rothe produciendo un cambio en la estructura curricular de las escuelas medias al establecerse el Ciclo Básico Común para Colegios Nacionales, Escuelas Normales y de Comercio e Industriales, de tres años de duración. En cambio, el Ciclo Superior fue de dos años según cada orientación. Aquí las Escuelas Normales comienzan a ser parte de la órbita de escuelas medias, y de esta manera sus egresadas podían acceder a la universidad.

Durante 1940 y 1950 se produjeron dos hechos importantes en materia de educación secundaria como fue la expansión de la educación técnica y la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (Southwell, 2011). Este organismo se creó a finales de los años 50, teniendo como objetivo “(...) la redistribución de la matrícula de nivel medio, desalentando a la escuela normal y al bachillerato clásico en beneficio de la formación técnica, agraria y comercial” (Montero, 2011, p.14). De esta manera, se amplió la oferta educativa, posibilitando la participación de diversos sectores sociales y, en 1944 se desarrollaron las escuelas de formación técnica.

A partir de la dictadura cívico-eclesiástica-militar, llevada adelante durante 1976 a 1983, se observó una fuerte intervención política-represiva en los sistemas educativos. Como parte de dicho proceso, se produjo lo que Kaufmann (2013) denominó como pedagogía de la renuncia, la cual definió “(...) como aquel discurso en el cual converge la impronta cívico-militar, enfatizando la exaltación de los valores y del esfuerzo con una clara intencionalidad moralizadora, disciplinadora y autoritaria” (p.140). En este sentido, comenzó un proceso de transferencia de servicios nacionales de educación inicial y primaria a la órbita provincial, los cuales no contaban con los fondos para poder mantenerlos (Puiggrós, 2002). La ideología autoritaria se introdujo en la educación a partir de la transformación concretada “(...) a través de la militarización del sistema educativo, la descentralización del gobierno de la educación y la implementación del principio de subsidiariedad” (Arata y Mariño, 2013, p.247). La dictadura, tal como manifiestan De Luca y Álvarez Prieto (2012) “(...) avanzó con

un proyecto global de transformación del nivel medio. Uno de los criterios que fijó para todo el sistema fue la estructuración acorde a etapas evolutivas generales que el conjunto de los alumnos del país debían compartir” (p.66). Como parte de las medidas, se propuso la eliminación de los movimientos estudiantiles en las escuelas, a fin de terminar con ideologías que iban en contra del gobierno anticonstitucional. En paralelo existió un fuerte control ideológico que obligó a la reestructuración de los currículums como así también se instalaron mecanismos de persecución y represión docente.

El retorno democrático se consideró una etapa transicional en todos los niveles del sistema educativo en donde se llevaron adelante reordenamientos institucionales en materia educativa, estudiantil y docente. En los 90 se produjo una transformación educativa integral, en donde se tomaron drásticas medidas y se sancionaron diversas leyes, las cuales se ajustaban a la ideología imperante de la época: el neoliberalismo. En este sentido, en 1992 se sancionó la Ley de transferencias de Servicios Educativos (24.049), la cual ocasionó la provincialización de los colegios nacionales, en donde “(...) se transfirieron las escuelas preprimarias, medias y terciarias de la nación a provincia (la primaria y escuelas de adultos ya habían sido transferidas en 1978 durante la última dictadura militar Argentina)” (Carril et al., 2008, s/p). Orientaron estas medidas la reducción del gasto fiscal que invertía el estado nacional en materia de educación, lo cual provocó la delegación de dichos servicios a las provincias.

Un año después se sancionó la Ley Federal de Educación (24.195). Allí, se estableció la extensión de la obligatoriedad a diez años, en los cuales se contemplaba el último año del nivel inicial, y nueve años de Educación General Básica (EGB), dividida en tres ciclos y la Educación Polimodal de tres años dividida en orientaciones, siendo esta última no obligatoria. En cambio, el nivel superior universitario se mantuvo bajo la órbita nacional, cuestión que actualmente sigue vigente. Feldfeber (2011) explicó que la Ley Federal de Educación (LFE) fue la primera ley que abarca todos los niveles del sistema educativo en conjunto. Además, Paviglianiti (1995) esbozó que la LFE asignó un rol subsidiario al Estado, el cual delegaba sus responsabilidades al mercado. Según la autora, al tener este papel, su función “(...) consiste en favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras y se materializa en las principales disposiciones referidas al sector privado (...)” (p.133).

Teniendo en cuenta, que las provincias debían sustentar las instituciones secundarias que les fueron cedidas, las mismas tuvieron ciertas complicaciones, ya que, no todas contaban con la posibilidad de subvencionarlas económicamente. A partir de esta cuestión, se produjeron manifestaciones en contra de esta transferencia en la mayoría de las provincias (Carril et al., 2008).

Luego, en 2006 se derogó la LFE y se sancionó la Ley de Educación Nacional (26.206), la cual dejó vigente la transferencia de servicios establecidos en la LFE como así también la Ley de Educación Superior. La diferencia con la LFE es que pone el foco en “(...) la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en garantía de este derecho” (Feldfeber, 2011, p.191). En este contexto, la escuela secundaria adquirió el carácter de obligatoria, volviendo así a la antigua denominación de los niveles con sus respectivos años de duración (Filmus y Kaplan, 2012). Bracchi y Gabbai (2013) entienden que la obligatoriedad del nivel “(...) posibilita el acceso a la escuela de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores sociales de la población que históricamente estuvieron excluidos y que además naturalizaron que este espacio no era para ellos” (p.38). En este sentido, retomaron las ideas de Tedesco (2010) en cuanto a la obligatoriedad, ya que el autor, entiende que la misma “compromete a todos y debe impactar en múltiples dimensiones” (Tedesco en Bracchi y Gabbai, 2010, p.37).

En conclusión, en este subapartado se intentó realizar un recorrido histórico del nivel secundario, el cual “(...) proporciona algunos elementos estructurales de la organización escolar (...) del nivel” (Southwell, 2011, p.35). Dichos componentes, vislumbran los hechos y disposiciones que enmarcaron el origen y surgimiento de la secundaria como institución. En vinculación con el objeto de estudio de la presente tesis, las representaciones sociales portadas por los estudiantes que transitaron desde la escuela secundaria hacia la universidad conllevan elementos de los sucesivos vaivenes históricos que ha tenido que afrontar los niveles en cuestión. Entendiendo que la matriz de la escuela media se caracterizó por ser excluyente (Poggi, 2013) se abre la pregunta sobre las imágenes y vivencias juveniles de su tránsito por estas instituciones, recientemente instauradas en clave de derecho, como así también sobre el pasaje hacia la universidad. Esta última también caracterizada por una lógica segregacionista aun habiendo mediado políticas democratizadoras en los últimos 30 años.

En el siguiente subapartado, se hará hincapié en el origen y desarrollo de las universidades en Argentina, observando los cambios producidos a lo largo de la historia en tanto democratización del nivel.

3.2 Algunas notas sobre el origen de las universidades y sus destinatarios

En cuanto a las universidades, estos formatos surgieron en Europa durante la Edad Media. A partir de las titulaciones que otorgaban se obtenían diversos grados académicos, como el de bachiller, licenciado y doctor. La enseñanza “(...) consistía en general en la lectio o exposición y análisis de un texto, en las cuestiones o presentación de argumentos y en las disputaciones o discusión de temas sugeridos por el maestro” (Luzuriaga, 1980, p.69).

La primera universidad creada en el continente europeo se fundó en el Siglo X (1090) en Salerno, Italia, la cual se abocó al estudio de la medicina, siguiendo la de Bolonia en el mismo país en el Siglo XII (1150) donde se impartía como enseñanza el derecho. Además, se creó la de París en el Siglo XII la cual dio inicio a la Dialéctica. (Imperatore, 1965; Luzuriaga, 1980). En aquel momento, contaban con cuatro facultades: “Artes, Teología, Medicina y Derecho, aunque no todas las universidades tenían todas las facultades, sino que la mayoría solo poseían algunas. La Facultad de Artes era como una facultad preparatoria para las demás” (Luzuriaga, 1980, p.69).

La primera universidad creada en el actual territorio argentino fue la Universidad de Córdoba (UNC) en 1613. En sus inicios, podían acceder únicamente a estas propuestas las elites criollas, quienes se formarían como futuros miembros del clero y/o dirigentes políticos, demostrando así el carácter segregacionista del formato. Allí, se impartían las cátedras de Teología y Latín integrándose por las facultades de Artes y Teología (Buchbinder, 2005). Para 1820, la misma dependía del gobierno central y, a partir de la caída del mismo, pasó a la jurisdicción de la provincia de Córdoba.

En 1821 se crea la segunda institución de nivel superior: La Universidad de Buenos Aires (UBA) que se encontraba bajo el control del estado y se caracterizó por ser una institución laica, a diferencia de la UNC. En sus comienzos, la UBA funcionó en base a seis facultades: primeras letras, estudios preparatorios, ciencias exactas, medicina, jurisprudencia y ciencias sagradas.

Años posteriores en 1885 “(...) se sanciona la primera ley universitaria argentina (...)” (Riquelme, 2008, p.78) la Ley Avellaneda (1597), la cual duraría hasta 1947. La misma

estableció dos aspectos importantes, la organización y la autonomía universitaria, además de la designación de los profesores por concurso. La primera comprende que el gobierno debe estar conformado por un rector, una asamblea y un consejo superior. Por otra parte, la autonomía se entiende a partir del sistema financiero y a la administración de los fondos. En 1897 se crea la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) conformada, tiempo después, por cuatro facultades: “Agronomía y Veterinaria, de Ciencias Naturales, de Ciencias Físicas, Matemática y Astronómicas y Ciencias Jurídicas y Sociales” (Buchbinder, 2005, p. 86).

A raíz de ciertos conflictos producidos en el ámbito superior, como el régimen impuesto a los exámenes de ingreso, entre otros aspectos que limitaban el acceso y permanencia en estas instituciones, comenzaron a surgir los movimientos estudiantiles. Estas agrupaciones pedían por la disminución de los aranceles universitarios y por cátedras de docencia libre. A fines de 1917 los estudiantes de la UNC realizaron protestas a fin de cuestionar la asignación de profesores y el manejo de fondos. Ante la negativa de sus peticiones “los estudiantes respondieron convocando a una huelga y solicitaron a las autoridades nacionales la intervención de la casa de estudios” (Buchbinder, 2005, p.93). En ese momento, Irigoyen en calidad de presidente, elevó la orden de intervenir en este conflicto dando lugar al proceso que se conoce como la Reforma Universitaria de 1918. Como consecuencia, se modificaron los planes de estudio, la flexibilización del ingreso y se estableció el cogobierno universitario integrado por docentes y estudiantes. Para Buchbinder (2005) a partir de este hito histórico “(...) se inició un lento proceso de renovación del profesorado universitario” (p.116). Además, “comienzan a incorporarse nuevos sectores urbanos a la educación universitaria (...)” (Riquelme, 2008, p.78).

La sucesión de procesos de facto terminó con la derogación de la Ley Avellaneda, finalizando así con el cogobierno establecido, en donde los rectores y profesores debían ser elegidos por el Poder Ejecutivo Nacional. En 1948 se creó la Universidad Obrera Nacional (UON) “(...) como institución superior de enseñanza técnica dependiente de la CNAOP” (Mollis, 1991, p.99). La página oficial de la Universidad Tecnológica Nacional explica aún más sobre la actividad de este órgano en base a las UON: “en 1944 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), organismo encargado de regular la formación de los jóvenes vinculados con las fábricas”⁷. La UON tenía como “(...) principal objetivo la formación de ingenieros especialistas surgidos de los propios sectores del trabajo del país y el destino específico de la actividad de sus egresados es claramente definido

⁷ Extraído de la Página oficial de la Universidad Tecnológica Nacional: [SCEU-Cultura/Memorias-1\(utn.edu.ar\)](http://SCEU-Cultura/Memorias-1(utn.edu.ar))

como la actividad fabril” (Malatesta, 2005, p.28). Luego, al producirse un nuevo golpe de estado, en 1959 la UON se convertiría en la Universidad Tecnológica Nacional (Chiroleu, 2009; Arata y Mariño, 2013) conllevando la creación de múltiples sedes regionales, entre las que se encuentra la de Bahía Blanca.

En este contexto, se creó en 1956 la UNS a partir del Instituto Tecnológico del Sur (1946) en Bahía Blanca. La particularidad de dicha universidad fue que “(...) organizó su estructura académica por Departamentos, en lugar de las tradicionales facultades” (Universidad Nacional del Sur, s.f)⁸. En sus inicios estas unidades académicas fueron las siguientes: Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Matemática, Ingeniería, Humanidades y Química.

A partir del golpe de estado de 1966, las universidades fueron nuevamente intervenidas, de manera que obstaculizaron en los procesos de autonomía académica. En ese año se produjo la Noche de los Bastones Largos, acto que vislumbra el accionar de efectivos policiales en contra de docentes y estudiantes universitarios, generando así una represión por parte de los policías. Como repudio ante las decisiones tomadas por el gobierno anticonstitucional, se generaron huelgas encabezadas por los alumnos, en donde un grupo de infantería ingresó a la facultad en la UBA, agrediendo a estudiantes y profesores allí presentes. Este proceso generó el éxodo de docentes al exterior y las medidas de ingreso fueron cada vez más estrictas. Ante dichas situaciones, las protestas se replicaron en universidades del interior como, por ejemplo, en Córdoba. Allí, se produjo el Cordobazo (1969) como otra forma de reaccionar ante las decisiones políticas, allí un estudiante falleció por la represión de los policías, en consecuencia, las protestas llevadas a cabo por los alumnos provocaron la caída del gobierno de Onganía (Buchbinder, 2005).

En 1973 los docentes que habían sido contratados en el régimen de facto fueron expulsados y la matrícula de estudiantes bajo a causa de las nuevas intervenciones. Durante el segundo gobierno de Perón (1952-1955) se establecieron nuevos rectores en la gran mayoría de las universidades nacionales, los cuales pertenecían a los grupos de la Juventud Unida Peronista que fueron los delegados para intervenir en dichas instituciones. Nuevamente, bajo el período de un gobierno anticonstitucional (1976) la intervención a las universidades siguió presente mediante el arancelamiento, la supresión de la libertad de cátedra, el cierre de instituciones, la instalación de restricciones en los exámenes de ingreso, entre otras

⁸ Extraído de la Página oficial de la UNS: [Universidad Nacional del Sur - Sitio oficial \(uns.edu.ar\)](http://www.uns.edu.ar)

cuestiones. Los rectores establecidos en el gobierno de Perón fueron aislados de su cargo, incorporando nuevos aliados que encabezaron asesinatos y persecuciones a estudiantes y docentes, generando un vaciamiento en las universidades a causa de la violencia cometida.

Con la vuelta a la democracia en 1983, se restableció el cogobierno eliminando las restricciones en el ingreso y reincorporando a los docentes. De igual manera, el crecimiento de la matrícula en las universidades generó nuevas problemáticas como, por ejemplo, la situación edilicia (la falta de edificios y espacios para dar clases), la contratación de más docentes y los altos niveles de deserción y/o abandono estudiantil (Buchbinder y Marquina, 2008). A finales del siglo se percibieron problemas presupuestarios, que generaron huelgas por parte de docentes ante la precarización de sus salarios.

Por otra parte, en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (24.521), LES, estableciendo que los institutos de formación docente, técnica, mixtos y colegios universitarios, serán parte del nivel superior, siendo estas de carácter provincial, incluyendo de esta manera a la enseñanza superior no universitaria. Además, se asignó al Estado como responsable de las universidades tanto públicas como privadas. En el marco de un gobierno de tajante corte neoliberal, bajo el sustento normativo de la LES aumenta considerablemente la privatización del nivel creándose nuevas universidades e institutos privados aparte de verse obligada a adaptarse al mercado. En este sentido “la universidad pública continúa su proceso de masificación, pero sufre una gran cantidad de reformas a fin de adaptarse a las necesidades de los mercados” (Riquelme, 2008, p.79). Además, en dicha ley se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) encargada de acreditar las carreras universitarias.

Es necesario comprender que, actualmente, las universidades nacionales se estructuran mediante diversas funciones y/o prácticas: docencia, investigación y extensión. Esta concordancia que, poco a poco, conlleva una especial sinergia con la sociedad fue “(...) generada en el que se conoce como el período dorado de la universidad argentina: 1955-1966” (Riquelme, 2008, p.76). Para Monetti (2015) la docencia en este nivel “(...) se caracteriza por llevar adelante la enseñanza y favorecer los aprendizajes de contenidos científicos, tecnológicos o artísticos, altamente especializados” (p.68). En cambio, para la autora, la investigación tiene como objetivo “(...) la construcción de cuerpos organizados de hechos, teorías, principios por medio de métodos sistematizados y específicos con procesos de validación y criterios de verdad aceptados por comunidades científicas o académicas

socialmente reconocidas” (p.68). Por otra parte, la extensión parte de propiciar relaciones entre las instituciones universitarias y la comunidad a fin de generar programas que favorezcan la relación entre estos⁹. Estas funciones encabezan las actividades centrales que están a cargo del docente universitario. Además, “(...) refieren a un hacer situado en un contexto histórico y social que le otorga estructura y significado” (Monetti et al., 2020, p. 34).

A partir de los sucesivos vaivenes históricos, es importante dar cuenta acerca del carácter elitista que marcó la génesis de las universidades en nuestro país y cómo se intentó e intentan, hasta nuestros días, procesos de democratización institucional que permitan no sólo el acceso sino la permanencia y el egreso de los estudiantes. En este sentido, se puede contemplar el paso de una universidad que focalizaba en las minorías (conformando así espacios dirigidos para las élites) a las universales de masas. Para Chiroleu (2009) el quiebre en el ingreso de nuevos sectores al nivel superior se produce a partir de la Reforma Universitaria en 1918. La autora afirma la existencia de dos tipos de democratización: interna y externa. En base a la segunda, especifica que “(...) se designa la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria; al respecto, se sostiene, la meta es alcanzar una composición interna que refleje la de la sociedad en su conjunto” (p.2).

Habiendo aportado elementos que configuraron la génesis de las universidades en nuestro país, se los pensó como potencialmente presentes en las representaciones sociales en torno a las transiciones hacia la universidad, en especial durante el período de ingreso y afiliación académica de un grupo de jóvenes entrevistados en la presente investigación.

3.3 Articulación escuela secundaria-universidad: entre dispositivos y políticas educativas de acompañamiento a las transiciones interniveles

Teniendo en cuenta la mirada de la secundaria como así también de la universidad en clave de derecho nos preguntamos sobre posibles articulaciones entre estos dos niveles. A lo largo de los años, la culminación de los estudios secundarios fue una de las mayores preocupaciones en materia educativa, inquietud que actualmente sigue vigente. En este sentido, la obligatoriedad escolar ha elevado los porcentajes de egresados en dicho nivel, lo cual ha intensificado el ingreso en las universidades de los sectores que antes no podían acceder. De esta manera, Tarayre y Lis (2021) desarrollaron dicha situación en su estudio:

En los últimos años en nuestro país, la tasa bruta de matriculación en el nivel superior se ha incrementado debido a varios factores tales como la ampliación de cobertura y

⁹ Extraído de <https://www.uns.edu.ar/extension/info-general>

finalización de los estudios del nivel secundario, los crecientes requisitos de capacitación frente al avance tecnológico, el reconocimiento de la importancia de avanzar en la inclusión educativa, entre otros (p.15).

Por otra parte, las restricciones sobre el ingreso a las universidades fueron mermando. Es así, que en el año 1949 se establece el decreto Nro. 23.337 mediante el cual se “(...) suspende el arancelamiento en las universidades nacionales, asegurando la gratuidad, comenzó el inicio de la masificación; interrumpida luego varias veces por los diferentes procesos dictatoriales” (UNSAM, 2016, p.13). A partir de esta cuestión, el nivel evidenció un aumento en el ingreso de estudiantes en las universidades nacionales. En este sentido:

La articulación de la educación secundaria y la universidad resulta un nudo problemático en el que convergen la organización, los sentidos y los derroteros de dos niveles diferentes del sistema educativo. Analizar el pasaje entre ambos niveles se entrama con problemáticas generales como la permanencia y el egreso del nivel secundario, la calidad de la enseñanza, las trayectorias de los estudiantes, el acceso al nivel superior, la captación de matrícula por parte de las universidades, entre otros. (Marano et al., 2017, p.525).

A partir de esta cuestión, se ha vuelto necesario, en estos últimos tiempos, proporcionar políticas de articulación y/o acompañamiento a las transiciones estudiantiles que cooperen con estos pasajes. Desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se han llevado a cabo proyectos en los cuales se facilite el proceso de transición interniveles. En el 2003 mediante la SPU se generó un proyecto de articulación interniveles (se realizó y siguió en vigencia un año más) en el cual, proporcionó como objetivo principal:

El fomento de acciones desde las universidades nacionales tendientes a elevar las expectativas de los estudiantes de las escuelas medias y asegurar su preparación para su inserción en el nivel superior, facilitando el acceso y permanencia de los estudiantes en los primeros años de la universidad, cualquiera sea el mecanismo de ingreso llevado a cabo por las universidades (Marquina, 2003, p. 141).

En los programas de articulación se prevé la participación de docentes de ambos niveles y de alumnos del nivel secundario que comenzarán una nueva etapa, para que puedan adentrarse al nuevo formato. Las mismas, están “(...) destinadas a fortalecer o diseñar estrategias pedagógicas e institucionales para la mejora del desempeño académico de los estudiantes que ingresan a carreras universitarias” (Araujo, 2009, s/p). La UNS por su parte,

se presentó a la convocatoria presentada en el año 2003, el cual, estuvo destinada a estudiantes de escuelas secundarias de Bahía Blanca y la zona.

En la investigación realizada por Marano et al., (2017) se analizaron algunas de las políticas públicas implementadas en Argentina, haciendo hincapié en el “Programa Apoyo al Último Año de la Escuela” que se realizó desde el 2004 hasta el 2011. El mismo fue implantado por Ministerio de Educación Nacional y dicha “(...) propuesta se enmarcaba en la necesidad de ofrecer oportunidades a los jóvenes del último año del Nivel Secundario para mejorar su tránsito al Nivel Superior” (Marano et al., 2017, p.529). En el mismo, se propició apoyo extracurricular a los estudiantes que ingresarían a las universidades mediante la modalidad de talleres.

Otra propuesta mencionada por Marano et al., (2017) fue el “Programa Seguir Estudiando” que se implementó en los años 2008 y 2009 impulsado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria. El mismo se ideó en base a una:

(...) propuesta de trabajo sobre dos ejes fundamentales que se correspondían con dos de los fines de la escuela secundaria establecidos en las Leyes de Educación Nacional y Provincial: la formación para la continuidad de estudios superiores y la inserción laboral (p.534).

En este contexto se generaban dispositivos de acompañamiento estudiantil en base a la toma de decisiones sobre sus futuros, con el propósito de andamiarlos en este proceso, para lo cual, se generó un trabajo colaborativo entre docentes, directivos, etc. Dicho programa tuvo la participación de universidades de la provincia como, por ejemplo, de la UNS, el cual, tuvo como fin “establecer acuerdos en cuanto a requisitos, criterios y contenidos necesarios para los estudiantes que transitan el paso de la última etapa de la escuela secundaria y el primer tramo a la universidad” (Marano et al., 2017, p.536).

La mencionada casa de estudios también participó del programa Nexos, creado en el año 2017 por los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES)¹⁰ con el objetivo de “fortalecer el proceso de inserción de los alumnos en el nivel superior, promover la continuidad de sus estudios, formar para el ejercicio de la ciudadanía y brindar las competencias requeridas por el mundo del trabajo”¹¹. Además, Nexos:

¹⁰ Dispositivo que pertenece a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

¹¹Extraído de la página oficial “Argentina.gob.ar” acerca del Programa Nexos. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-nexos>

(...) entiende a la articulación educativa como un espacio real de trabajo compartido y colaborativo donde los referentes de cada nivel pueden poner en diálogo aspectos vinculados con los contenidos, las estrategias de enseñanza, los formatos escolares, las concepciones pedagógicas y los objetivos formativos, al mismo tiempo que reconocen y respetan las particularidades, contextos e historias de cada uno de ellos. (Tavela et al., 2019, pp.7-8).

Previo a la concreción del programa en la UNS, se han generado acciones enfocadas en la articulación de los niveles, las cuales Tavela et al., (2019) menciona:

Muestra Informativa de Carreras de Nivel Superior; jornadas de articulación entre docentes del nivel secundario y el nivel superior; Mecanismo de Nivelación y el Curso de Orientación Universitaria; Programa Apoyo a la articulación universitaria-escuela media I y II; Proyecto Articulación con las Escuelas de Nivel Medio e Ingreso a la Universidad Nacional del Sur (p.194).

Es pertinente indicar que el desarrollo de Nexos se produjo para beneficiar a los estudiantes que están próximos a comenzar los estudios superiores. En la UNS se realizaron diversas actividades para concretar los objetivos planteados divididos en tres líneas de trabajo. La primera línea se titula “Tutorías en las escuelas secundarias”: en donde se llevó a cabo la actividad “Las escuelas visitan la UNS y la UNS visita a las escuelas” los estudiantes recorren los edificios de la universidad, se producen charla informativas y encuentros. Por otra parte, la línea “Innovación educativa” difunde material audiovisual sobre los factores incidentes en la adaptación del estudiante al nivel. Por último, la tercera línea llamada “Estrategias de formación y capacitación continua” se realizaron encuentros entre referentes, docentes, tutores y especialistas de ambos niveles a fin de abordar estrategias sobre la transición entre la secundaria a la universidad (Tavela et al., 2019).

Para Boquin (2020) la posibilidad de concretar las políticas:

(...) cobrará impacto sólo si se acompaña del diseño y la puesta en práctica de políticas públicas redistributivas que tiendan a disminuir las desigualdades estructurales y contribuyan al gerenciamiento de mecanismos activos para la creación de fuentes de empleo de calidad y reales oportunidades educativas. Es indispensable entender que la ausencia de una agenda oficial respecto de estas cuestiones incide negativamente en la disposición de la libertad y la capacidad de elección de estos sectores juveniles, puesto que tiene significativas consecuencias en el ejercicio de su plena ciudadanía (p.27).

Para finalizar, teniendo en cuenta lo expuesto en este subapartado, es necesario que persistan las producciones académicas acerca de las políticas públicas de articulación, ya que, las mismas instalan la posibilidad de réplica y mejoramiento en pos del acompañamiento de masas juveniles que deciden acceder y permanecer en el nivel superior. En este sentido, para los estudiantes migrantes entrevistados en esta investigación, el primer contacto con la UNS se produjo en base a una de las políticas de articulación mencionada, la que consistió en la visita Muestra Informativa de Carreras de Nivel Superior. Este antecedente se vuelve imprescindible para que este grupo de jóvenes reconstruyan sus transiciones desde la escuela secundaria hacia la UNS.

CAPÍTULO 4

DECISIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación se encuadró desde el enfoque cualitativo, el cual, se basó en el diseño estudio de casos. Este fue definido por Stake (1999) como “(...) el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). A partir de este encuadre, se volvió necesario conocer cómo vivencian las transiciones escuela secundaria-universidad este colectivo juvenil migrante hacia Bahía Blanca -UNS- a fin de dar cuenta de las múltiples experiencias estudiantiles. En estos entramados, se desprendieron diversidad de imágenes y sentidos en torno al recorrido que cada joven realiza, en donde múltiples factores condicionan las decisiones sobre su futuro.

4.1 Objeto de estudio y unidades de análisis

Las mismas estuvieron constituidas por estudiantes jóvenes migrantes internos que ingresaron y cursaron el primer año de carreras que se dictan en la UNS en el 2019 y a su vez, continuaron dichos estudios en el mencionado ciclo lectivo. En el marco de esta tesis y para conceptualizar este término, se adoptó el criterio que utiliza la UNS para otorgar la beca de residencia. En la misma, los estudiantes que la soliciten deben tener sus residencias familiares a más de 50 km de Bahía Blanca, condición que justifica el traslado por parte de los alumnos para poder instalarse y cursar en la localidad mencionada.

La elección de este recorte temporal se generó a partir de la posibilidad de indagar las transiciones vividas por estos ingresantes al momento previo del desarrollo de la pandemia mundial por Covid-19 que tuvo lugar en el 2020/2021, situación excepcional que modificó sustancialmente las condiciones de este colectivo. Por otra parte, el período transicional se circunscribió desde el egreso de la escuela secundaria hasta transcurrido el primer año en la UNS. Teniendo en cuenta que durante este primer año los estudiantes ingresantes entrevistados pudieron reconstruir su período de adaptación académica y cotidiana se generó la posibilidad de que dieran cuenta de sus vivencias y experiencias en torno a sus procesos transicionales.

4.2 Muestreo teórico

Flick (2007) retomó la definición de muestreo teórico producida por Glaser y Strauss (1967) en la cual los autores lo entienden como “(...) el proceso de recogida de datos para

generar teoría por medio del cual el análisis recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge” (Glaser y Strauss en Flick, p.78). A continuación, se detallarán los criterios para la selección de la muestra teórica¹². El primero de ellos tiene que ver con el lugar de residencia estudiantil en la localidad de Bahía Blanca y su financiamiento económico, pudiendo esta morada ser: 1) Costeada económicamente por la familia nuclear o extendida; 2) Financiada por la UNS¹³; 3) Sostenida, mayoritariamente, por los municipios de las localidades de origen.

Siguiendo con lo planteado, otro criterio fue el área disciplinar al que pertenece la carrera que cursan estos jóvenes migrantes. En este sentido, decidí tomar la clasificación que utiliza el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)¹⁴ de Argentina, para seleccionar la población estudiantil en base a las carreras cursadas por este grupo de jóvenes. En este sentido, dicho organismo desarrolla sus actividades en base a cuatro áreas del conocimiento, siendo éstas las que tomaré como referencia para la delimitación de la muestra teórica: 1) Ciencias Agrarias, de Ingeniería y de Materiales. 2) Ciencias Biológicas y de la Salud. 3) Ciencias exactas y Naturales. 4) Ciencias sociales y Humanidades¹⁵.

El tercer criterio definido fue que los alumnos seleccionados deberán haber egresado de la secundaria en el ciclo lectivo 2018 en alguna localidad que no sea Bahía Blanca y comenzar los estudios superiores universitarios en el 2019 en la UNS. Así mismo, se tuvo en cuenta la situación laboral de los ingresantes, es decir, si en ese año, además de comenzar a estudiar en la universidad realizaron algún trabajo con distintos grados de formalidad y/o registración.

4.3 Instrumento de recolección

Como instrumento de recolección de datos se utilizaron entrevistas en profundidad, las cuales Taylor y Bogdan (1987) definieron como “(...) reiterados encuentros cara a cara entre

¹² En la sección Anexo 1 se detallará información sobre la selección de la muestra teórica de los estudiantes entrevistados.

¹³ La universidad otorga a los estudiantes que tienen su residencia a más de 50 km de Bahía Blanca departamentos ubicados en el Barrio Universitario para establecerse y realizar sus estudios en la institución.

¹⁴ Organismo creado en 1958, “su misión es la promoción y ejecución de actividades científicas y tecnológicas en todo el territorio nacional y en las distintas áreas del conocimiento”. Actualmente, depende del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Extraído de <https://www.conicet.gov.ar/historia/>

¹⁵ 1) Ciencias Agrarias, de Ingeniería y de Materiales (Arquitectura, biotecnología, ciencias agrarias, ingenierías, etc.). 2) Ciencias Biológicas y de la Salud (Biología, bioquímica, ciencias médicas, etc.). 3) Ciencias exactas y Naturales (Física, matemática, química, etc.). 4) Ciencias sociales y Humanidades (Ciencias de la educación, derecho, geografía, historia, literatura, etc.).

el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (p.101). Las mismas se llevaron a cabo en dos etapas secuenciales, dentro un período corto a coordinar con cada uno de los estudiantes.

Al finalizar cada una de las entrevistas se proyectaron diversas imágenes disparadoras (Ver en Anexo 2) con la finalidad de interpretar las representaciones sociales y poder caracterizar las transiciones interniveles de los estudiantes obteniendo así información detallada acerca de los sucesos vividos durante estos pasajes migratorios, académicos y vitales.

4.4 Muestra

La muestra comprendió un total de 22 alumnos, quienes en el 2021 y 2022 se encontraban cursando diversas carreras en la UNS. Los mismos fueron seleccionados por un criterio de conveniencia. Para la búsqueda de estudiantes, se realizó un flyer detallando los requisitos solicitados para poder generar posibles encuentros con este colectivo juvenil. Luego, se produjo el contacto por Instagram con los tutores de la mayoría de las carreras de la UNS para informales acerca de la búsqueda de dichos sujetos, y la posibilidad de que publicaran la imagen en dicha red social para su difusión. De esta manera, algunos de estos jóvenes, que cumplían con los requisitos, se comunicaron vía mail, conformando así la muestra, a partir de la participación de estos voluntarios. También la misma se conformó en base al criterio de cadena o por redes, al consultarles a los ya seleccionados si conocían a otros alumnos a fin de poder entrevistar a más personas.

CAPÍTULO 5

Elementos de las representaciones sociales sobre las transiciones educativas escuela secundaria-universidad de jóvenes migrantes internos

Los entrevistados han atravesado un mismo patrón procesual en el sentido que debieron migrar de sus residencias familiares, escoger una casa de altos estudios y adaptarse a una nueva ciudad e institucionalidad. En esta misma secuencia existieron diversidad de trayectos en donde se pudieron vislumbrar sentimientos, imágenes, sentidos, vivencias y prácticas las cuales conforman las representaciones sociales sobre los pasajes que transitaron y vivenciaron estos jóvenes migrantes internos. Allí también, se conjugaron múltiples factores condicionantes de estos procesos transicionales entre los cuales podemos mencionar los económicos (FE), familiares (FF) y socioculturales (FSC).

En los siguientes apartados se analizaron las diversas formas en que los jóvenes significaron estos procesos en sus momentos iniciales, desplegando múltiples emociones y sentimientos, los cuales se vuelven elementos claves, que nos permiten acercarnos a las representaciones sociales en torno a las transiciones interniveles de este grupo estudiantil. En este sentido, se describieron aquellos momentos vividos por los sujetos, a partir de la finalización de la secundaria, es decir, momentos previos a la migración hacia Bahía Blanca y durante las primeras instancias en la carrera universitaria elegida.

Para poder analizar las reconstrucciones realizadas por estos estudiantes, se utilizó como guía el criterio de temporalidad, a fin de observar cambios y/o continuidades acerca de las sensaciones percibidas por este colectivo durante la transición que, para los jóvenes, implicó además la migración interna. Así también se vislumbraron ciertas diferenciaciones de los formatos educativos especificados por este colectivo estudiantil al ingresar a la universidad. Además, se dieron a conocer nuevas prácticas juveniles desplegadas a partir de la inmersión en un nuevo espacio educativo, los cambios personales vividos en función de la mudanza desde el lugar de origen y los procesos de autonomía e independencia logrados en base a la inserción en estos nuevos ámbitos.

5.1 Temporalidad como tiempo vivido por los estudiantes migrantes internos en sus transiciones escuela secundaria-universidad

5.1.1 Entre angustias, duelos y motivaciones por lo que está por venir

Teniendo en cuenta que las transiciones en cuestión comprenden el pasaje de la secundaria a la universidad, en estas surgen vivencias alrededor de este momento clave en la vida de estos sujetos. Es frecuente que los estudiantes, al transitar el último año de secundaria, comiencen a internalizar la idea del traslado que, a la vez, implica el establecimiento en otra residencia. En líneas generales, Boquin (2020) entiende que los jóvenes vivencian la finalización de la secundaria como una situación drástica. Agrega que “se trata de una transición que conlleva una discontinuidad, un quiebre, un desnivel, no sólo temporal, sino institucional y personal” (p.23).

Con respecto a esto, se tuvo en cuenta el tránsito por los niveles en tanto tiempo vivido. Es así que se decidió retomar el concepto de temporalidad definido como la “consciencia del presente que permite enlazar con el pasado y el futuro” (Real Academia Española, sf, definición 4). Por otra parte, “la noción de temporalidad involucra directamente la existencia de un sujeto. En este sentido, al hablar de temporalidad dejamos de hablar del tiempo para hablar de la significación subjetiva del tiempo” (Mazza, 2007, p.26). En este entretejido entre pasado y futuro se analizará a la temporalidad como momento crítico vivido por los estudiantes. Por consiguiente, fue necesario traer a colación las ideas expuestas en el marco teórico, acerca de las nociones sobre las transiciones ofrecidas por Sebastián Fabuel (2015) y Nayar (2010). Ambos autores definieron el proceso de pasaje entre los niveles con el fin de comprender los cambios que se generan a partir de este proceso temporal vivido.

Durante los procesos de migración y transición educativa surgieron diversos tipos de emociones y sentimientos, los cuales fueron útiles para poder comprender de qué manera afrontaron las diversas situaciones este colectivo juvenil, entendiéndolos como elementos claves de las representaciones sociales. Belinche et al., (2012) explicitaron que la transición educativa comprende un momento difícil en la vida de los jóvenes no pasando inadvertido para este grupo y su entorno. En este sentido, surgen “dudas, temores, representaciones sobre lo que vendrá. Introducirse a un mundo con nuevas reglas y normas, con otros registros; un mundo donde debe arreglárselas solo porque justamente, uno de los postulados máximos de la Universidad es la autonomía estudiantil” (Belinche et al., 2012, s/p).

Cabe aclarar aquí que al finalizar cada una de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se proyectaron ocho imágenes (las mismas se encuentran disponibles y numeradas en el Anexo 2) en donde se les pidió que respondieran la siguiente pregunta: ¿Qué imagen tenés del paso y finalización de la secundaria? En base a esta cuestión, el entrevistado 7 vislumbró en una de estas, sus vivencias y procesos en el andar desde el nivel secundario hacia la articulación con la universidad. Hace mención a “(...) un camino que tenés que pasar (...) no estás preparado para el nivel universitario cuando salís de la secundaria, cuando salís se te abre un camino hacia un futuro y hay que tener valentía para tomar una decisión así”.

Teniendo en cuenta el foco de este subapartado fue necesario indagar acerca de las emociones y sentimientos que suscitaron estos pasajes en cada una de las subjetividades juveniles entrevistadas. Desde la psicología, se entiende por emoción al “(...) proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno. Su función principal es la *adaptación* que es la clave para entender la máxima premisa de cualquier organismo vivo: *la supervivencia*”¹⁶ (Fernández-Abascal, et al., 2010, p.17). Las mismas surgen para dar respuesta a las situaciones que vivimos, en donde, además, surgen los sentimientos.

A partir de estas nociones, se decidió dividir las emociones en positivas y negativas, a fin de poder diferenciarlas en base a las experiencias de los jóvenes. Barragán Estrada y Morales Martínez (2014) se dedicaron al estudio de las primeras a partir de un análisis conceptual. Los estados emocionales de este tipo para los autores serían la fluidez, el humor, bienestar, etc. En este sentido, previo al ingreso a la universidad, los jóvenes expresaron diversos sentimientos positivos ante lo que estaba por acontecer, manifestaron: “principalmente como euforia, nervios, era como un poco de todo (...)” (Entrevistado 11)¹⁷. Así también afloró en los estudiantes la ansiedad y el entusiasmo ante el hecho de comenzar a transitar un nuevo espacio educativo: “(...) estaba bastante entusiasmado digamos, por el hecho de irme a estudiar y ya como que veía más o menos el rumbo que quería agarrar entonces ya estaba como bastante motivado sabiendo para donde apuntaba” (Entrevistado 1)¹⁸. Otro sentimiento desplegado fue la felicidad y emoción: “(...) estaba feliz, emocionado como que estaba bueno, me gustaba pensar qué es lo que iba estudiar, cómo voy a estudiar (...)” (Entrevistado 19)¹⁹.

¹⁶ Cursivas propias de la cita.

¹⁷ Oriundo de Cinco Saltos, 19 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal. Ver Anexo 1, cuadro 3.

¹⁸ Oriundo de Coronel Pringles, 17 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

¹⁹ Oriundo de Pedro Luro, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

En el mismo sentido, Piqueras Rodríguez et al., (2009) delimitaron conceptos y características de las emociones y, al mismo tiempo, investigaron sobre los hallazgos científicos que confirman el impacto de las de índole negativa en la salud mental y física. Estos autores incluyen al miedo, tristeza, angustia etc., como parte de las mismas. Fue así que en las reconstrucciones de los inicios de este proceso transicional surgieron diversas emociones negativas como el miedo y la ansiedad: “mucho miedo al fracaso, mucho miedo a fracasar o que te vaya mal, también miedo en el sentido de que es una ciudad nueva que vos no conoces, en mi caso no conocía Bahía (...)” (Entrevistado 13)²⁰. Este testimonio, da cuenta del temor que anticipaba la mudanza y el traslado a un nuevo espacio urbano. Además, surgió el miedo ante lo desconocido: “ansiedad porque quería arrancar y miedo también porque no sabía qué me iba a esperar, no sabía si me iba a poder manejar y también vos ves la universidad y es como todo muy grande (...)” (Entrevistado 3)²¹. Complementando dicho sentimiento, se vislumbraron ciertos FSC vinculados a aquellos momentos de socialización en donde comenzaron a generarse nuevos lazos: “(...) me daba un poco de miedo por una cuestión más que nada de vínculos (...) hace tanto que no haces amigos, al vivir en un pueblo son los mismos compañeros (...) tenía como miedo de poder abrirme (...)” (Entrevistado 20)²².

El hecho de mudarse implicó cierta independencia familiar por parte de los jóvenes, en donde también afloraron este tipo de emociones, las cuales se pueden relacionar con los FF: “(...) tenía mucha ansiedad porque no sabía lo que era vivir sola entonces también se me mezclaba eso con la universidad (...)” (Entrevistado 16)²³. Además, los sujetos, debieron realizar diversas tareas cotidianas que, en algunos casos, eran desconocidas: “(...) en un primer momento estaba asustada, en sentido de cómo me voy a manejar, estaba como preocupada por todas las cosas que tenía que hacer, las nuevas responsabilidades que debía asumir y no estaba mamá obviamente (...)” (Entrevistado 8)²⁴.

5.1.2 Emociones, creencias, imágenes y valores que signaron los primeros andares por la vida universitaria

Tal como afirma Coulon (1995) al pasar del nivel educativo secundario al universitario el sujeto cambia su rol de alumno al de estudiante, en donde necesariamente debe transitar

²⁰ Oriundo de General Lamadrid, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

²¹ Oriundo de Coronel Suárez, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

²² Oriundo de Pedro Luro, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

²³ Oriundo de Choele Choel, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

²⁴ Oriundo de Hilario Ascasubi, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

diversas fases para aprender dicho oficio. En este sentido, al producirse la articulación interniveles, los estudiantes deberán adaptarse a un nuevo ritmo universitario en donde aprenderán nuevas prácticas académicas, las cuales encarnan en subjetividades y ritmos vitales particulares que dan inicio a las diversas etapas propuestas por el autor. En este subapartado se analizarán nuevamente las emociones que surgieron en los jóvenes, tanto positivas como negativas, a partir de las nuevas significaciones que afloraron durante el comienzo en la universidad.

Gómez et al., (2015) explicaron que comenzar una carrera universitaria puede ser, para algunos, un momento asociado a sentimientos positivos que se vivencian con cierto grado de ilusión, en cambio, para otros puede ser un proceso estresante y ansiógeno. Dentro de los primeros, aparece la felicidad como “estado de grata satisfacción espiritual y física” (Real Academia Española, sf, definición 1). Teniendo en cuenta esto, los estudiantes expresaron: “primero estaba muy ansiosa, contenta porque comencé a cursar en la universidad para conocer a otras personas después cuando llegan los parciales es otra cosa, pero muy ansiosa y contenta la verdad que sí, felicidad plena” (Entrevistado 8). Otro de los jóvenes reveló: “(...) estaba contenta porque iba a hacer lo que me gustaba, a mi física me gustó toda la vida entonces me ponía contenta (...) me adapté rebién, una vez que vine a Bahía nunca extrañé, nunca me sentí mal (...)” (Entrevistado 3).

En cuanto al momento de desempeñarse académicamente, se observó que en los jóvenes afloraron sentimientos negativos al no lograr adaptarse a dicha situación adecuadamente: “(...) perdí una materia y me dio una crisis al principio, decir arranque ya el primer cuatrimestre y me fue mal (...)” (Entrevistado 1). De igual manera, surgió angustia ante la imposibilidad de cumplir con las expectativas académicas, anclado a la situación de migrar: “(...) mucha tristeza y mucha angustia por el fracaso porque era triste irme de mi casa (...) tenía mucha angustia y tampoco podía dar el 100% (...)” (Entrevistado 18)²⁵.

Por otra parte, los estudiantes escogieron una de las imágenes proyectadas, la cual optaron para generar una comparación entre la fotografía y la intrincada edificación de la UNS, originando así sentimientos de temor: “(...) tantas escaleras en la universidad me hacían perder mucho y sentía que me perdía en la misma universidad o que siempre iba un montón de tiempo antes porque tenía mucho miedo de no encontrar el aula, me desorbitada mucho (...)” (Entrevistado 22)²⁶.

²⁵ Oriundo de Pedro Luro, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

²⁶ Oriundo de Mayor Buratovich, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

Estos sentimientos también se reflejaron en los FSC, replicándose al momento de ingresar al nuevo nivel e interactuar con otras personas, ya que, en algunos casos este tránsito fue más fácil que para otros. Así lo comentó un joven: “(...) me ponía un poco nervioso el tema de no conocer a nadie, tener que hacer nuevos amigos (...)” (Entrevistado 19). Es importante tener en cuenta, que la situación de los migrantes es particular, por lo tanto, el hecho de comenzar la universidad puede generar emociones negativas a causa de la mudanza, ya que, comenzaron este pasaje en un nuevo lugar alejados de sus familias. En relación a esto la entrevistada 10²⁷ comenzó a vivir en una residencia/pensión, afirmando dicha situación:

(...) estaba bastante estresada y bueno nada ansiedad, nervios (...) era como un cambio bastante brusco, el estar en mi casa y tener todo a mano a nada, de la nada irme a convivir con 23 personas, por ejemplo, y fue como un cambio tanto personal como universitario también porque el ritmo de la universidad es muy diferente.

En algunos entrevistados, dicha situación produjo retraimiento, encierro, entre otras cuestiones. En cuanto a los FF, el desapego de los familiares generó sentimientos como nostalgia y angustia, cuestión manifestada por el entrevistado 2²⁸: “(...) lloraba todos los días, me quería ir entonces yo aguantaba la semana acá y el viernes ya me iba al pueblo, así todo el año (...) no había un día que no lloré (...) venirme acá fue feo”. Así también, se desplegó otra situación que se enmarca dentro de dicho factor, vinculado a los FSC: “(...) tener que dejar a tu familia fue como un desprendimiento importante, las primeras dos semanas fue horrible la pasé mal porque yo extrañaba un montón y no conocía nada (...)” (Entrevistado 13).

Por otra parte, teniendo en cuenta la importancia de los FE durante el primer año de cursada, muchos jóvenes percibieron ayuda de este tipo por parte de sus familiares, lo cual generó cierta presión ante la contribución recibida, generando sentimientos de culpa, así lo expresó el entrevistado 16:

(...) es hasta el día de hoy que yo siento que les debo a ver, no sé, cómo explicarlo por ahí el hecho de que te mantengan, a vos como que te ejerce cierta presión (...) de qué tenés que terminar rápido (...) tu departamento es un gasto, todo lo que vos haces es un gasto acá entonces bueno creo que bastante presión de uno mismo, el hecho de estar siendo mantenido por tus padres.

²⁷ Oriundo de Coronel Suárez, 19 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

²⁸ Oriundo de Río Colorado, 19 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

Por último, fue interesante traer a colación la elección por parte de los estudiantes sobre las imágenes proyectadas, la representación de la forma organizativa del formato universitario y las emociones que produce dicha estructura, en este sentido, el entrevistado 15²⁹ detalló:

(...) la universidad fue como una subida y bajada de sentimientos, no sólo la entrada sino en lo que es el transcurso, las crisis, los nervios, sentirte acompañada, entonces las escaleras por ahí serían en parte eso, como que vas encaminada, pero viste que hay como personas ahí por todos lados, es como un lío, estás perdida y es necesario, te causa cierto traumatismo también la imagen es blanca y negra.

5.1.2.1 Los inicios universitarios y la comparación obligada con los tránsitos por la escuela secundaria

Este apartado focalizará en las diferencias mencionadas por los jóvenes en torno a los primeros tránsitos por la universidad, cuestión que trajo aparejadas diferenciaciones en cuanto a los andares por la escuela secundaria. Las distinciones propuestas no constituyen un elemento propio de las representaciones sociales, sino como producto de las vivencias experimentadas a partir de las cuales se podrían entrever valores, imágenes y creencias en torno a estos dos formatos. Como puntapié de este apartado fue pertinente traer a colación lo mencionado por una joven entrevistada en base a las lógicas disímiles que caracterizan las dinámicas de estos niveles:

(...) me parecen tan distintos que no sabría por dónde empezar a lo mejor a describirlos, aparte me parece que los dos abarcan, no sólo son instituciones distintas, abarcan etapas de la vida distintas, entonces ya partiendo de esa base ya me aparecen opuestos totalmente, en la secundaria recién te estás desarrollando como persona (...) me parece muy distinto, aparte de que el sistema es distinto y que ya requiere como otro tipo de responsabilidad porque las etapas que vos transitas son distintas (...) (Entrevistado 4)³⁰.

Teniendo en cuenta el foco de este subapartado, fue importante traer a colación la elección de una imagen por parte del entrevistado 2, la cual seleccionó en pos de generar una comparación sobre la cotidianeidad de la secundaria y la universidad, la cual produjo diversas emociones que afloraban en cada formato, en este sentido, comentó: “(...) estaba muy

²⁹ Oriundo de Jacinto Arauz, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

³⁰ Oriundo de Tornquist, 17 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

tranquila, nada que ver lo que es ahora”. Así también, otros jóvenes mencionaron que la organización en dicho nivel fue más flexible, a comparación de las tareas o actividades que tuvieron que enfrentar al ingresar a la universidad. El entrevistado 7³¹ aportó un listado de nuevas prácticas y/o asunciones:

(...) organizar tus horarios para estudiar, para comer, si tenés que ir a cursar, organizar los horarios en cuales cursas y eso, hacer como un cronograma, organizarte bien porque no es lo mismo que en la secundaria que vos ibas, cumplías ocho horas y listo te ibas (...).

En consonancia con lo aportado por este joven, el entrevistado 21³², simbolizó la idea de escuela secundaria representada por un hogar y la incumbencia de los FSC como cuestiones claves en dicha representación:

(...) la escuela era como era una casa para mí, vos llegabas todos los días tenías a tus compañeros que los podías considerar tu familia, podías comer en la escuela, o sea comías con tus compañeros, comías con tu familia y al irte a la universidad, al irte a otro lugar, a otro pueblo, a otra ciudad es como irte de tu casa, te vas del secundario, te vas de tu casa, dejas a tus compañeros, dejas las comidas, el día a día que tenías con ellos (...).

Además, para los estudiantes entrevistados fue fundamental el apoyo no solo de sus familias sino también de los pares para sobrellevar este nuevo tránsito por la universidad, entrelazando así los FF y FSC: “(...) no tenía esos hábitos de apoyarme en mis compañeros porque antes en la escuela no lo hacía (...)” (Entrevistado 22).

Por otra parte, al momento de ingresar a la universidad suelen actualizarse prejuicios vinculados a los FSC instalados en el imaginario social en torno a la vida estudiantil universitaria. Los mismos surgen en dicho espacio, lo cual puede generar una diferenciación con el ámbito de la escuela secundaria, ya que, los jóvenes deben ingresar a un nuevo espacio en donde cada sujeto es individual como así también lo es el proceso que transitan en dicha institución. En este sentido, el entrevistado 1 comentó: “(...) el error es normal, recibirte al día cuesta entonces nada, como que eso terminó favoreciendo mucho, el entender que los estándares muchas veces te los tenés que poner para vos y no rindiendo cuentas, comparando con otros”. En base a esta idea, el entrevistado 17³³ mencionó: “(...) cada uno tiene sus

³¹ Oriundo de Neuquén Capital, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

³² Oriundo de Pedro Luro, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

³³ Oriundo de Luis Beltrán, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

tiempos, no hay que compararse con el resto, ves un compañero que aprueba todo y decís porque yo no, no hay que comprarse, eso es importante, cada uno tiene sus tiempos para hacer las cosas (...).”

Los jóvenes entrevistados analizaron que, durante el ingreso a la universidad, debieron afrontar nuevos desafíos en cuanto a la necesidad de profundizar conocimientos específicos de las disciplinas: “(...) era un cambio bastante grande (...) el nivel de matemática que no era tan bueno, me di cuenta con el ingreso de matemática que me costó bastante (...)” (Entrevistado 10). Además, la mayoría de los estudiantes expresaron que en las escuelas secundarias deberían haberlos preparado para poder ingresar al sistema universitario, en este sentido, expresaron: “(...) por ahí venía con una base medio pobre del colegio y creo que ese fue el problema más traumático (...)” (Entrevistado 15). En relación a esto, Belinche et al., (2012) entienden que es necesaria la articulación de conocimientos y saberes entre los niveles para “(...) resolver la continuidad pedagógica con efectividad, para redefinir los procesos educativos y para resistemizar las etapas de aprendizaje con el fin de graduar el pasaje de un ámbito a otro” (s/p). Teniendo en cuenta lo propuesto por dichos autores, el entrevistado 18 reflexionó acerca de la dificultad vivida al momento de iniciar el su paso por la universidad:

(...) nunca me había imaginado que la carrera de arquitectura o el ingreso de matemática iban a ser tan complejos, eran las cosas que veíamos en la escuela, pero en la universidad, o sea, es totalmente diferente y es el día de hoy que sigue pasando eso (...).

Por otra parte, es inevitable que los estudiantes realicen comparaciones sobre los formatos escuela secundaria-universidad: “(...) en el aspecto estudio era algo tranqui, por ejemplo, hoy me pongo a ver y digo las boludeces que me daban en la secundaria porque no fui capaz de sentarme un minuto (...)” (Entrevistado 13). En este sentido, surgió la diferenciación entre los niveles, en cuanto al sistema de evaluación: “(...) el vocabulario hasta para evaluar no es el mismo que el de secundario (...)” (Entrevistado 15). Al introducirse en el sistema universitario los jóvenes debieron afrontar nuevas formas de ser evaluados, de esta manera, el entrevistado 10 hizo referencia a la modalidad evaluativa de la secundaria generando una comparación con el primer parcial en la universidad:

(...) no fue un examen de secundaria, fue como un golpe bajo porque no estaba acostumbrada, en la secundaria la verdad que me fue bastante bien era todo 9, 10 (...) venía acostumbrada a un ritmo de secundario que siempre me iba bien (...).

Por otra parte, según los jóvenes, el nivel de exigencia de los profesores en cada nivel fueron diversos como así también el vínculo con ellos. Así lo recordó el entrevistado 1 al mencionar la estrecha relación con una docente del secundario, la cual incidió en la elección vocacional del joven:

(...) tuve una profesora que me ayudó bastante con la decisión digamos, me contó un poco lo que era, lo que era estudiar biología, yo sabía más o menos por qué rama quería ir, pero no tenía bien definida la carrera y nada ella me ayudó un montón en esto de contarme que se podía hacer, las cosas que se veían en la carrera y demás.

En este sentido, algunos de los entrevistados hicieron hincapié en los vínculos sostenidos con las figuras de los profesores universitarios, los cuales facilitaron el aprendizaje de algunas prácticas académico-institucionales. De esta manera, un joven ejemplificó la situación acerca de una materia anual de su carrera, en la cual los docentes brindaron información necesaria durante el ingreso a la universidad: “(...) era el taller de introducción a ciencias biológicas donde se encargaron mucho de orientarnos con eso de enseñarnos a hacer trámites, a conocer la universidad y demás, y eso ayudó bastante a no tener tantos obstáculos (...)” (Entrevistado 1). De igual manera, el entrevistado 20 comentó sobre un acontecimiento similar al mencionado: “(...) hubo una clase que sí, se tomaron el tiempo de mostrar, compartir pantalla y mostrarnos más o menos como era la manera de inscribirse a materias, el tema de las correlativas y eso”.

En una de las imágenes proyectadas se visualizó un edificio en ruinas, en donde los estudiantes generaron un paralelismo de la fachada del mismo con la universidad como institución, en donde también focalizaron sobre el vínculo con los docentes, lo cual explicó el entrevistado 21:

(...) la universidad en sí, no se actualiza, los planes siguen siendo los mismos que hace rato, no incentivan, lo que viví yo, no incentiva al alumno a querer seguir estudiando, siempre te incitan a abandonar, pero bueno hay algunos profesores que en sí te rescataban de ese momento, de esa situación, pero en su mayoría como que tendría que actualizarse mucho el tema del estudio, el tema de la universidad (...).

Si de FSC hablamos, la amistad cobró nuevos sentidos durante el transcurso por la secundaria, los cuales se vieron modificados al momento de ingresar a la universidad. En este sentido, los jóvenes afirmaron haber sufrido desarraigo: “(...) me ponía un poco nervioso el tema de no conocer a nadie, tener que hacer nuevos amigos (...)” (Entrevistado 19). Por otra

parte, otro estudiante mencionó una situación diferente al momento de estrechar nuevos lazos: “(...) en lo social me hice mi grupo, pero como que se fue dando sólo, no fue algo que yo busqué (...)” (Entrevistado 14)³⁴. En este sentido, la importancia de dichos FSC sobre la generación de nuevos vínculos con los pares se produjo no solo para acompañarse desde lo académico sino también en el transcurrir cotidiano para sobrellevar sus nuevas estancias en la ciudad como en la institución. En relación a esto, comentaron: “(...) que se vincule con los amigos que también tuvo durante el secundario para que estar con ellos sea como estar en casa y, por ahí hay momentos de recreación, de esparcimiento que también está bueno estar con ellos (...)” (Entrevistado 20).

Por otro lado, en el ámbito de los FE, se visualizó la diferenciación de gastos que tenían al momento de concurrir a la secundaria y al comenzar en la universidad, en este sentido, el entrevistado 4 reflexionó: “(...) los gastos de la secundaria no son los mismos que los de la universidad (...)”. Asimismo, se produce una relación de dicho factor con el FF, ya que, anteriormente, al vivir con sus familias, algunos estudiantes no percibían los gastos, por lo tanto, no le daban importancia, situación que se revirtió al tener que administrarse económicamente durante la mudanza a la localidad y el comienzo en la universidad.

5.1.3 La reconstrucción de las transiciones educativas escuela secundaria-universidad a partir del aporte de consejos estudiantiles

Cabe aclarar que la transición de este grupo de estudiantes surge al momento de finalizar la secundaria y comenzar los estudios universitarios en el año 2019. Al realizarse las entrevistas en los años 2021-2022, los jóvenes habían transitado gran parte de su trayecto universitario estando en los últimos años de la carrera elegida. En este volver a mirar sus transiciones interniveles, los entrevistados generaron recomendaciones a partir de las cuales se pudieron entrever ciertos elementos de las representaciones sociales tales como imágenes, valores e ideas incidentes en el rumbo de estos pasajes.

En la segunda entrevista se les solicitó a los jóvenes migrantes que proporcionarían consejos estudiantiles a alumnos migrantes en futuras situaciones transicionales. Por consejo se entiende una “opinión o parecer que alguien da o recibe acerca de su conducta futura” (Oxford Languages, sf., definición 1). Fue en estas sugerencias que los entrevistados actualizaron las vivencias en torno a sus transiciones educativas y sus procesos migratorios.

³⁴ Oriundo de Pigüé, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

Durante el periodo previo a que se produzca la migración, “los jóvenes necesitan revisar su historia antes de decidir su porvenir” (Aisenson et al., 2014, p.57). Al ser un transcurso nuevo, el entrevistado 1 aconsejó: “(...) tomar las cosas con calma, es un proceso nuevo y pensar siempre el hecho de que es una nueva etapa, hay que arrancarla con tranquilidad y con las cosas claras (...)”. Con respecto al traslado de localidad, un joven expresó: “(...) que aprenda a estar solo porque va a estar sólo la mayoría del tiempo, que tenga paciencia, que no se frustre y que sea perseverante” (Entrevistado 7).

En cuanto a las emociones que se pudieron entrever en estos consejos, la mayoría de los estudiantes hicieron hincapié en el disfrute del proceso transicional, en este sentido: “(...) que trate de darse el tiempo necesario y el tiempo necesario, no solamente para disfrutar la carrera sino para disfrutar por sí mismo (...)” (Entrevistado 15). Otro joven reflexionó: “que disfrute de la etapa porque es algo lindo, o sea, que no es estudiar, estudiar y estudiar todo el día es algo para disfrutar también” (Entrevistado 3). Por otra parte, también surgieron sentimientos como el miedo ante el hecho de producirse el pasaje interniveles, por lo que: “(...) está bien tener miedo porque es algo nuevo que no conoces y lo vas a ir conociendo a medida que vas avanzando (...)” (Entrevistado 13). De la misma manera, el entrevistado 17 propuso: “(...) no le tenga miedo a la universidad, muchas veces gente de afuera te da miedo y después cuando entras te da miedo hablar, te da miedo rendir, te da miedo todo, no hay que tenerle miedo (...)”.

Por otra parte, en base a los FF, el apoyo y sostenimiento familiar aparecen como cuestiones relevantes en los consejos que surgieron de estas reconstrucciones transicionales, en este sentido, el entrevistado 16 comentó: “(...) que se apoye en alguien sea familia, sea amigos, sea el vecino, sea el que conoció hace cinco minutos, que se apoye porque solos no podemos (...)”. De manera similar, en cuanto a los FSC, al ingresar los jóvenes generaron nuevas amistades, las cuales sirvieron para el acompañamiento en la ciudad. En este sentido, un joven expresó: “(...) que intente hacer muchos amigos de la uni que eso lo va a ayudar mucho a cursar, a no sentirse solo, a no querer irse y a estudiar (...)” (Entrevistado 2).

5.2 Las prácticas desarrolladas durante la etapa universitaria

El hecho de ingresar en un nuevo espacio educativo, en este caso el universitario, comprende la aprehensión de diferentes prácticas propias del formato. Con respecto a las mismas, tal como propone Coulon (1995) el ingreso al nivel comprende diversas fases que son necesarias para poder explicar las diferentes formas que transcurre el sujeto al pasar de un nivel a otro. El autor entiende que afiliarse “(...) es naturalizar por la vía de la incorporación de las prácticas y la dinámica universitarias, que no existen previamente en los hábitos estudiantiles” (p.160).

Monetti (2018) tomó las ideas de Schatzki (2001) y Kemmis (2010) para exponer información clave sobre el giro de la práctica, al cual refiere como “(...) cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica” (p.199). Teniendo en cuenta que la autora expone sus ideas desde la didáctica³⁵, citaré las ideas que propuso para justificar las nuevas prácticas socio-institucionales aprendidas por los jóvenes al comenzar en el nivel superior:

(...) las prácticas se construyen en interacción. Es central comprender que la práctica involucra interacciones sociales en las que todos los participantes son sujetos que co-participan (...). En mayor o menor grado estos sujetos (por ejemplo estudiantes o pacientes) son expertos en las prácticas en las que participan, es decir, saben cómo deben participar en ellas. El “aprender el juego” de la práctica consiste en aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución en que se realiza la práctica, entre otros (p.201).

En este apartado, se definirán prácticas asociadas a lo socio-institucional como así también aquellas vinculadas meramente a lo académico. Teniendo en cuenta las primeras, la mayoría de los estudiantes tuvieron ciertas dificultades para adecuarse al ritmo y a las actividades propuestas sobre la vida universitaria, comprendiendo que es necesario cierto tiempo para adaptarse y generar nuevos hábitos. En este sentido, “tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual” (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010, p.87). Este grupo se refirió a la novedad de este nuevo

³⁵ Para Monetti (2018) la didáctica como campo debe estar presente en este giro, especialmente la enseñanza, la cual constituye el objeto de la disciplina, la misma busca construir una práctica social.

espacio de la siguiente manera: “(...) como que era todo muy nuevo la verdad, no entendía mucho, pero bueno después con el tiempo fui entendiendo (...)” (Entrevistado 7).

Asimismo, pueden surgir momentos inéditos que experimentaron al comenzar la universidad:

(...) fue como todo nuevo y, a la vez, tuve un momento que me sobrepasó, el primer año, las notas, en sí aprobé todos los exámenes, pero no era lo que yo esperaba de mí y también tuvo que ver que yo me tuve que acostumbrar a otra ciudad, me costó mucho (Entrevistado 12)³⁶.

De igual manera, una de las imágenes seleccionadas representó para los estudiantes, las vivencias experimentadas en el recorrido y desempeño en la universidad: “(...) constantemente estás con altos y bajos, en un momento muy alto y está todo muy bien, que estás al 100 y otro momento que estás en 0 o -1, pero bueno creo que eso es la vida universitaria (...)” (Entrevistado 16). Teniendo en cuenta esta situación, podría identificarse, que los jóvenes al interiorizar las prácticas conformarían el oficio del estudiante universitario. En este sentido, el entrevistado 16 expresó:

(...) me anotaba todos los horarios y demás, era dedicarle un tiempo a cada materia y también un tiempo a la vida misma de uno, era todo un tema, bueno aprender a estudiar sobre todo porque por ahí uno estaba acostumbrado a leer así por arriba (...).

Por otra parte, los cambios de hábitos se observaron también al momento de estudiar: “(...) ser constante en el estudio, levantarte todos los días a estudiar eso es lo principal y después ser cuidadoso en armarme buenos grupos de estudio (...)” (Entrevistado 17). Además, Silvestri (2012) explicó que los estudiantes eligen prácticas de estudio que utilizaban en la escuela generando así inconvenientes al momento de aprender. En este sentido, el entrevistado 9³⁷ afirmó:

(...) me di cuenta que no sabía estudiar, yo siempre estudié de memoria y me di cuenta que en el secundario nunca me dieron herramientas o me explicaron cómo debía estudiar y eso fue muy raro, cuando llegué a la universidad me pasó eso, me di cuenta que no sabía estudiar, tenía que aprender porque de memoria no me servía.

A partir de esta cuestión, los jóvenes tuvieron que indagar en nuevas estrategias de aprendizaje durante la universidad. Las mismas, se definen:

³⁶ Oriundo de Coronel Suárez, 19 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

³⁷ Oriundo de Vista Alegre Norte, 19 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

(...) como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Se trata de un constructo complejo que incluye elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales (Gargallo López et al., 2007, p.422).

En este sentido, el entrevistado 9 expresó de qué manera ha construido nuevas formas de estudiar y de aprender:

(...) busqué técnicas en Internet para poder estudiar y ahí encontré la Pomodoro que me sirvió mucho y fui buscando cómo estudiar, cómo aprender, ahí me di cuenta que yo hablando las cosas y contándoselas a alguien más lo entiendo, sé que lo estoy aprendiendo, buscar libros me ayudó mucho (...).

Como parte de los FSC, al ingresar a la universidad, la gran mayoría de los jóvenes conformaron grupos para poder estudiar en conjunto: “(...) para mí fue fundamental tener un grupo de estudio, de debate de ideas, de sentarnos a estudiar, pero también un grupo de amigos (...) junté las dos cosas en el grupito de la uni así que fue genial” (Entrevistado 4).

Por otra parte, en cuanto a las prácticas académicas, los jóvenes vivenciaron, al comenzar a la universidad, diversas situaciones propias del nivel como, por ejemplo, el hecho de recursar materias: “perder la primera cursada fue como re dramático, perdí una materia y al final después te das cuenta que es común, pero eso fue como chocante para mí la primera vez” (Entrevistado 7). A partir de esta cuestión, se encontró una similitud con la investigación de Silvestri (2012), ya que, en el análisis de sus datos, demostró que una de las dificultades en los estudiantes del primer año en el nivel universitario es la “(...) adecuada autorregulación de la conducta para el estudio, y a la insuficiencia de los contenidos adquiridos en el nivel medio” (p.83).

En cuanto a la organización dentro de la universidad, los jóvenes han experimentado inconvenientes para comprender de qué manera funcionaban las correlativas débiles y fuertes, a su vez comentaron: “(...) las correlativas son terribles, vas todo bien con las demás materias desaprobaste una y ya el segundo cuatrimestre hay algunas que no podés hacer porque desaprobaste esa (...)” (Entrevistado 21). De igual manera, los estudiantes desconocían cómo se utilizaban las plataformas universitarias, cuestiones que constituyeron la asunción de nuevas prácticas y competencias: “(...) lo que eran las plataformas, todo lo que era Moodle y Siu Guaraní, empezar a usarlos que no lo había usado nunca, conocer que cada campus tenía su material o saber cómo anotarme a cursar exámenes (...)” (Entrevistado 1).

Además, los estudiantes expresaron tener complicaciones en cuanto a la organización de la cursada: “(...) ponerme horarios para estudiar fue lo que más tuve que incorporar, los horarios y bueno la lectura porque no era lo mismo que te dan en la escuela que lo que te dan en la uni (...)” (Entrevistado 12). Así también, surgieron ciertas dificultades al momento de la preparación de los finales, en este sentido, el entrevistado 18 comentó: “(...) el tema de los finales fue terrible, también porque, cómo te inscribís, cuáles son las correlativas, cuáles son las condiciones que tenés que tener aprobado para poder promocionar, para poder cursar (...)”.

Parte de las prácticas que debieron llevar a cabo fue la realización de trámites administrativos. En este sentido, fue normal que los estudiantes desconocieran la manera de anotarse a las materias. Además, “(...) las justificaciones en el caso de una enfermedad y demás eso me tuve que apropiar y los trámites que se lleva eso en el caso de una superposición de un parcial y otro, a donde tengo que ir (...)” (Entrevistado 8).

Teniendo en cuenta el ejercicio de aprender nuevas prácticas es interesante traer a colación las ideas de Coulon (1995), ya que, el autor recupera las ideas de Bourdieu y Passeron (1981) en base a la reproducción de las clases dominantes en el ámbito educativo. Además, cita al hábito, término implementado por Bourdieu (1989), el cual “(...) es también aquel elemento que nos permite reconocernos como pretendientes a una misma escuela, a una misma clase social o a un mismo medio” (p.168).

Por otra parte, acudir a los tutores de las carreras fue recurrente en los migrantes internos, en este sentido, algunos aconsejaron concurrir en caso de tener que consultar o despejar dudas, al igual que los departamentos institucionales que brindan información. A partir de esta cuestión, el entrevistado 15 reveló:

(...) que se informe o pida que se le dé a conocer todo lo que la universidad te brinda, ya sea, desde una tutoría, a los centros de estudiantes, para saber esto de las becas o saber bien esto de bueno los planes de estudio ponele, de las correlatividades de la universidad (...) que se informe o que mire por ahí en las redes sociales, que esté al tanto de eso porque es parte de la universidad y lo va a necesitar (...).

Hasta aquí los jóvenes se sintieron acompañados por la institución universitaria, mediante charlas que se generaron, ya que, en la mismas les explicaron cómo utilizar las plataformas, mientras que otros destacaron que nunca tuvieron ayuda para aprender a usarlas. Teniendo en cuenta lo mencionado, “el estudiante tendrá que pasar por un nuevo aprendizaje antes de convertirse en miembro; esta noción de miembro, unida a la de hábito, presupone la

noción de afiliación (...)” (Coulon, 1995, pp.174-175). En el siguiente subapartado se desplegaron aquellas prácticas desarrolladas a partir del momento de migrar hacia la ciudad.

5.2.1 Las nuevas prácticas en torno a la decisión de migrar a Bahía Blanca para estudiar en la UNS

Los estudiantes entrevistados no solo debieron inaugurarse en un nuevo nivel académico sino también migrar de diversas localidades para establecerse en Bahía Blanca y comenzar una carrera universitaria. Aquí, se ahondará en las nuevas prácticas asociadas al proceso y los cambios que vivenciaron los jóvenes al tener que vivir en una nueva ciudad para estudiar en donde se pudieron entrever ciertos factores intervinientes en estas representaciones sociales sobre las transiciones escuela secundaria- universidad

Los estudiantes entrevistados manifestaron que la decisión de migrar se efectuó mayoritariamente por la cercanía entre las localidades de origen y Bahía Blanca: “(...) mi hermana estaba acá, la carrera estaba acá, estaba la uni que es una universidad espectacular, estaba cerca y mis papás podían mantenerme acá, así que me vine (...)” (Entrevistado 22)³⁸. De igual manera, “(...) la carrera no estaba allá, así que era lo más cercano que tenía, la universidad más cercana a Neuquén (...)” (Entrevistado 9). Tal como se pudo vivenciar en el análisis de los datos en la investigación realizada por Gamallo y Núñez (2012) la elección de venir a Bahía Blanca se produjo por la cercanía y por las cortas distancias que hay entre las ciudades de origen.

Al tratarse de locaciones con poca cantidad de habitantes, es usual que no se disponga de un conjunto de instituciones de nivel superior con una oferta variada. El entrevistado 8 comentó: “muchas opciones no tenía allá en Villarino, en Luro hay dos carreras (...) como tenía todas esas posibilidades y mis padres me estaban ayudando, vine acá a Bahía”. A partir de lo dicho, se pudo vincular con lo propuesto por Torcomian (2017) “la condición de estudiante universitario es generalmente una experiencia juvenil que, en los casos de otras procedencias geográficas, obliga a los jóvenes a la separación de sus familias y a migrar a las ciudades donde están ubicadas las universidades” (p.50).

En esta tesina se entiende que el hecho de la migración por parte de los estudiantes a otras ciudades se produce, principalmente, con el fin de estudiar en la universidad. Tal como se anticipó, en las localidades aledañas las posibilidades de continuidad postsecundaria en el lugar de origen son escasas, teniendo que mudarse a una ciudad universitaria: “(...) siendo de

³⁸ Oriundo de Mayor Buratovich, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión privada.

allá de Pringles no hay muchas posibilidades digamos para estudiar (...) durante la secundaria la mayoría que no somos de una ciudad universitaria sabemos que la mudanza es algo que va a pasar (...)” (Entrevistado 1). En este sentido, concuerdo con lo propuesto por Cleve (2021):

En Argentina este tipo de movilidad estudiantil, que data de muchas décadas atrás, se ha producido principalmente desde localidades pequeñas, en donde la oferta de educación terciaria y universitaria es escasa o nula para jóvenes que finalizan sus estudios secundarios (p.2).

Antes de tomar la decisión de estudiar en Bahía Blanca, algunos jóvenes han contemplado la idea de trasladarse a otras ciudades universitarias: “(...) era o Bahía o Buenos Aires y Buenos Aires me queda bastante más lejos de Suárez (...)” (Entrevistado 10). Aquí, se entrelazan dos factores, el económico y familiar, ya que, el financiamiento por parte de las familias incidió en dicha elección: “(...) tenía que elegir lugar entonces mis viejos me habían dicho La Plata no, queda muy lejos va a ser un gasto mucho mayor entonces digo bueno acá y surgió acá y bueno vine (...)” (Entrevistado 13). Para Gómez (2019):

Estudiamos las migraciones de estudiantes como procesos que conllevan desarraigo por la discontinuidad que se genera en la vida del sujeto. Este proceso se liga a un abandono en el que se pierden los espacios conocidos, los aromas, las formas cotidianas de hacer las cosas, el espacio propio (p.11).

Al tomar la decisión de migrar para estudiar, ciertos jóvenes han elegido la carrera y la institución universitaria con cierta antelación: “(...) era algo que tenía enfocado que era la uni (...) siempre estuve mentalizada que iba a ir a la universidad” (Entrevistado 2) y “(...) de toda la vida había dicho que estudiaba (...) en sexto año fue cuestionarme si era pública o en privada la universidad por una cuestión económica de traslado” (Entrevistado 5)³⁹. En este sentido, teniendo en cuenta lo mencionado en el apartado socio-histórico acerca de la configuración y los destinatarios de los niveles educativos se vuelve crucial destacar que la gratuidad en torno al ingreso a las universidades nacionales implica mayores niveles de democratización generando aperturas hacia diversos sectores sociales. Es importante recordar que en sus inicios las universidades albergaban solamente a las élites estableciendo así un carácter segregacionista. Teniendo en cuenta los diversos sucesos históricos vividos, se pudo fomentar el ingreso y permanencia de todos los sectores a las universidades, acompañado de políticas públicas que cooperaran con la articulación interniveles.

³⁹ Oriundo de Puan, 19 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

Por otra parte, algunos estudiantes conocían Bahía Blanca previo a la mudanza: “(...) a Bahía yo venía seguido, no a vivir, me quedaba las vacaciones con mi hermana (...) no era una ciudad que me parecía ajena, sobre todo la zona de la universidad (...)” (Entrevistado 4). En sentido contrario: “fue difícil, primero que nada, sentía que no conocía, aunque no esté tan lejos de Villarino no conocía nada de Bahía Blanca (...)” (Entrevistado 8).

En base a los FE y FF, se vivenció que, durante el ingreso a la universidad, los jóvenes percibieron ayuda económica por parte de sus padres y/o hermanos mayores: “(...) no sólo tenía el apoyo de mis viejos sino también tenía el apoyo de mis hermanos, si mis viejos no me podían pagar el departamento, mis hermanos que trabajaban me podían dar un poco de ayuda económica (...)” (Entrevistado 21).

En la gran mayoría, la situación económica de los migrantes repercutió al inicio del proceso de migración, la cual difirió según las posibilidades de los estudiantes, cuestión que puede analizarse a partir de los medios económicos de sus familiares. En base a esta cuestión, el entrevistado 18 reflexionó lo siguiente: “(...) ese año no me faltó nada, gracias a mis papás pude tener toda la comida que necesitaba, los materiales que necesitaba (...) todo lo que yo requería lo podía tener (...)”. En este sentido:

El tránsito por esta red institucional significa, en algunos casos, la reproducción de desigualdades preexistentes que los anclan en una situación de desafiliación. Para otros -en cambio- pueden transformarse en sogas, emancipatorias que logren amortiguar -o torcer- el rumbo de un futuro prefijado (Martignoni, 2013, pp.185-186).

Si bien la autora refiere esta cita en base a experiencias de estudiantes inscriptos dentro del nivel secundario sobre las representaciones de la sociedad y sobre el futuro de ellos, de igual manera estas ideas podrían aplicarse al presente objeto de estudio, ya que, demuestra que en la universidad también se reiteran las desigualdades materiales.

En este sentido, el sustento económico familiar, en la gran mayoría de los jóvenes fue insuficiente por lo que se vuelven necesarias ayudas estatales. Los estudiantes comentaron que el aporte familiar se complementó con la ayuda concedida por parte de becas: “(...) me postulé para la beca (Residencia de la UNS) (...) surgió la posibilidad por suerte porque mi mamá solamente me puede mantener digamos, me manda plata por mes y no le da como para pagar un alquiler (...)” (Entrevistado 7).

A partir de esta cuestión, durante el primer año de cursada, los alumnos solicitaron y recibieron alguna beca, ya sea, a la universidad, al estado o al municipio de origen. Las mismas, beneficiaron la posibilidad de costear algunos gastos complementarios: “(...) entre mis papás y las becas, pedí ese año, por ejemplo, las becas de la UNS, el Progresar, Suárez también tiene una beca económica, además de la de residencia, con eso me fui manteniendo, más que nada con becas” (Entrevistado 3). La gran mayoría de los jóvenes entrevistados solicitaron a la UNS la beca del comedor: “me enteré por la página de la UNS, y sí, sabía que estaba el económico, de residencia creo que después dieron bicicleta, sí siempre me enteraba o por Instagram y por la página” (Entrevistado 9). Por parte del estado, la beca más solicitada fue Progresar⁴⁰.

En cuanto al plano vincular, la decisión de migrar también impactó en la vida estudiantil. Como parte de los FF, los estudiantes dejaron a sus figuras parentales en los diversos lugares de origen, en este sentido: “(...) es menos comunicación digamos, ya no los ves todos los días, no hablas todos los días, es como que cambia un poco la comunicación, pasan a ser personas que ves dos veces por año (...)” (Entrevistado 7). Al tener que trasladarse para poder estudiar a una localidad distinta, se produjo cierta distancia entre los estudiantes y sus familias, tal como describió el entrevistado 18: “despegarme de mi mamá más que nada (...) fue feo y más que nada de mi mamá y mi papá, soy hija única entonces como que fue feo esa separación y con mis abuelos (...)”.

En concordancia con lo dicho, el apoyo y acompañamiento afectivo por parte de las familias hacia los estudiantes fue fundamental: “(...) soy la primera (...) fui la única que se fue estudiar (...) mucho apoyo (...)” (Entrevistado 5). Entendiendo la situación de la joven, al ser la primera de su familia en poder estudiar una carrera universitaria, se puede ver garantizado el acceso de estudiantes que antes no hubiesen podido ingresar.

Por otra parte, el entrevistado 11 comentó acerca del apoyo familiar: “es un plus anímico siempre, me fue mal en un parcial, me fue mal en un final (...) siempre están esas palabras de aliento (...) la próxima va a salir, no te hagas drama, no te comas la cabeza (...)”. En este sentido, en los análisis de los datos de ciertas investigaciones (Aisenson et al., 2012; Gamallo y Núñez, 2013; Gómez, 2019) entienden que el apoyo por parte de las familias es fundamental para afrontar esta etapa. En este sentido, el entrevistado 8 reflexionó:

⁴⁰ Beca proporcionada por el estado, en este caso, beneficia a jóvenes para que puedan finalizar los estudios superiores.

siempre está el apoyo emocional de darte un consejo o no pasa nada porque el primer año más que nada de adaptación desaprobas una materia y es como que se te cae el mundo abajo y es como que buscas ese consejo, que te den ese apoyo, esa necesidad de que alguien te diga no en realidad esto es una nota más seguí adelante, tranquila y demás (...).

De igual modo, teniendo en cuenta los FSC, surgió el acompañamiento por parte de sus pares, ya que, mediante las entrevistas realizadas se comprobó que algunos estudiantes se agruparon con jóvenes que también provenían de otras ciudades: “(...) parte de mi grupo no somos de acá de Bahía, entonces como que nos acompañamos y nos entendemos mucho en eso de estar lejos” (Entrevistado 1).

Teniendo en cuenta lo planteado en este subapartado sobre las nuevas prácticas y cambios asociados a la migración interna de los jóvenes entrevistados, en el siguiente apartado, se vislumbraron aquellas experiencias vividas por los estudiantes que trabajaron y estudiaron, en tanto prácticas sociales durante el comienzo en la universidad.

5.2.2 Trabajar y cursar en la universidad

Cuando los jóvenes entrevistados ingresaron al nivel superior universitario, solo una minoría manifestaron haber trabajado, combinando estas prácticas con el estudio. En este sentido, se consideró importante analizar los sentidos y funcionalidades que se le atribuye a estas nuevas prácticas laborales asumidas en el marco de las transiciones.

Teniendo en cuenta la realidad comentada por los sujetos al ingresar al nivel universitario, podemos dar cuenta que fueron estudiantes precarios, tal como los definieron Riquelme y Herger (2008). Estas autoras, entienden que este tipo de alumnos “(...) tienen que repartir su tiempo entre las actividades laborales, de estudio y otras áreas de la vida; es decir se ve atareada la deseable dedicación exclusiva a los estudios superiores” (p.215).

El hecho de que los jóvenes tengan un empleo al ingresar a la universidad se produjo en base a los FE y FF, ya que, las familias debían financiar el establecimiento de los estudiantes en otra ciudad, incrementando así el gasto de mantenimiento. En este sentido, Busso y Pérez (2015) distinguen dos tipos de estudiantes trabajadores: “(...) a) estudiante-trabajador por necesidad económica y b) estudiante-trabajador por formación. Esta distinción vislumbra un elemento que, por lo general, se encuentra asociado a esta clasificación: la vinculación entre el trabajo y la formación en curso” (p.19). Teniendo en

cuenta, esta afirmación, se podría interpretar que los jóvenes entrevistados formarían parte del primer grupo, el cual, según los autores, “(...) desarrolla una actividad laboral por los ingresos económicos que ello representa, ya sea para poder solventar sus gastos personales, como así también para cubrir los costos de los estudios cursados” (p.20).

Por otro lado, se consideró relevante, en tanto aporte descriptivo del tipo de trabajo que estos jóvenes realizaron, mencionar su frecuencia laboral la cual siempre fue part-time. En este sentido, el entrevistado 1 expresó: “(...) trabajé el primer año, trabajaba para un local de ropa (...) eran cuatro horas por día (...) era un estilo de showroom (...)”. Por otra parte, los estudiantes comentaron que sus ocupaciones laborales, se regían en base a diversos grados de formalidad y dependencia en donde prevalecía la informalidad y precariedad de estas relaciones de dependencia: “(...) tengo un emprendimiento de ropa, mi mamá se dedica a vender ropa, por lo tanto, me pasa algo y yo lo vendo también, estoy con los libritos de Avon, Gigot (...)” (Entrevistado 8).

La ocasionalidad formaba parte del repertorio que caracterizaba estos trabajos, en este sentido, el entrevistado 10 comentó: “un tiempo más que nada, en el verano, por ahí cuando estaba de vacaciones (...)”. De la misma manera, otro joven expresó: “(...) fueron trabajos chicos para una mueblería, yo hacía imágenes para vender los muebles (...) eran trabajos que me llamaban nomás cuando había un mueble bastante grande que querían vender (...)” (Entrevistado 19).

Para finalizar, fue necesario indagar sobre los espacios en donde los estudiantes residieron el primer año que ingresaron como así también sobre el grupo convivencial. En este sentido, los mismos se vuelven condiciones de posibilidad como parte de los procesos de transición educativa y de migración. En los párrafos que siguen se desprenden algunas aproximaciones sobre dichas cuestiones.

5.2.3 ¿Dónde voy a vivir?

Al producirse el traslado, los estudiantes se establecieron en diversos lugares como departamentos, residencias y/o pensiones. En el primer caso, algunos accedieron mediante inmobiliarias: “(...) lo buscaron en todos lados, lo que es Facebook, en inmobiliarias, en el diario también (...) después vinieron mis papás y empezaron a recorrer, se habían contactado con inmobiliarias y ahí consiguieron este (...)” (Entrevistado 9). En este sentido, fue frecuente localizar estas unidades habitacionales mediante redes sociales. Otros alquilaron de forma particular: “(...) lo encontramos porque la dueña era una amiga de mi mamá, así que ese no

era por inmobiliaria, era particular (...)” (Entrevistado 17). Una de las estudiantes vivió en un departamento propiedad de su familia: “mis papás (...) compraron este departamento (...) decidieron comprarlo como somos tres son bastantes años de estudio, así que me vine a este departamento (...)” (Entrevistado 22).

Por otra parte, otros jóvenes se establecieron en residencias y/o pensiones privadas como así también aquellas asociadas a instituciones educativas y/o gubernamentales. A estas últimas se accedía mediante una beca. En cuanto al primer caso: “(...) era una residencia particular que mi viejo encontró, el precio era bueno y elegimos esa y la ubicación también era buena (...)” (Entrevistado 4). En este sentido, los jóvenes buscaron residencias mediante las diversas redes sociales: “(...) la encontramos así por casualidad en Facebook, que por ahí publican (...)” (Entrevistado 5). Para vivir en las residencias, las mismas establecen diversos requisitos, los cuales deben cumplir aquellas personas que desean establecerse allí, por ejemplo, el promedio final de secundaria y la situación económica del estudiante: “(...) te van pidiendo de tener dos finales por año, tenés que presentar para seguir estando, manteniéndote acá y respetar las normas de la casa” (Entrevistado 13).

En cuanto a las pensiones asociadas a instituciones educativas y/o gubernamentales, sólo uno de los estudiantes se estableció en la residencia que otorga la UNS: “(...) me postulé para la beca haciendo el informe social con todo eso y nada surgió la posibilidad por suerte (...)” (Entrevistado 7). La misma se concede tanto a los estudiantes ingresantes y regulares (los requisitos para cada uno son diferentes), al demostrar dificultades para poder solventarse económicamente en la ciudad. Los beneficiarios viven en el complejo de departamentos otorgados para dicho fin en el Barrio Universitario a metros de la mencionada casa de estudios. Permanecen allí diez meses, que representa la duración del subsidio, en donde los ingresantes deben reunir un punto (aprobación de la cursada y del final de una materia) entre el 1 de marzo y el 31 de agosto⁴¹, situación disímil para los alumnos regulares⁴².

5.2.4 ¿Con quién voy a vivir?

Algunos jóvenes al ingresar vivieron y compartieron el establecimiento en una vivienda (departamento, casa, etc..) con algún familiar: “viví con mis dos hermanos, mi hermano más grande y mi hermano más chico en un departamento” (Entrevistado 16). Otro joven comentó: “(...) vivía con mi tía, ella también se mudaba para acá” (Entrevistado 19).

⁴¹ Extraído de https://servicios.uns.edu.ar/becas/documentacion/reg_subsidios.pdf

⁴² Extraído de [Boletín Oficial - Universidad Nacional del Sur \(uns.edu.ar\)](http://Boletín Oficial - Universidad Nacional del Sur (uns.edu.ar))

También fue frecuente compartir este espacio con amigos o parejas quienes amortiguaron estos primeros tiempos de cambios: “tenía una compañera acá del departamento que estaba haciendo arquitectura (...) ella ya tenía un departamento entonces fue más fácil así y además ella ya conocía más la ciudad (...)” (Entrevistado 8). Asimismo: “(...) a mí me da mucho miedo vivir sola, es el día de hoy, no me gusta vivir sola entonces por eso vivo con mi novio y para tratar de economizar y no estar sola porque es horrible el cambio (...)” (Entrevistado 18).

Tal como se expresó en el subapartado anterior, algunos estudiantes vivieron en pensiones durante el 2019, teniendo así que convivir con otros sujetos desconocidos hasta el momento: “(...) convivir no me molestó, por ahí lo que se me complicaba (...) era para estudiar teoría porque yo estudio hablando teoría entonces al no estar en un espacio privado para poder hablar y estar solo para eso (...)” (Entrevistado 3). Algunos jóvenes, pasan de residir con sus familiares durante la secundaria a tener que establecerse en una residencia/pensión estudiantil en donde se convive con muchas personas. Vivir en una residencia, se entiende de la siguiente manera: “(...) estoy en una residencia, los gastos son muchos menores a tener que alquilar algo individual (...)” (Entrevistado 13).

En el siguiente subapartado, se describieron aquellas acciones o tareas que los jóvenes debieron comenzar a realizar a causa de la mudanza, generando así cierta autonomía e independencia por parte de sus familias.

5.2.5 Las prácticas autónomas y las migraciones internas

Los jóvenes que desean estudiar en otras ciudades necesariamente deben mudarse de localidad, comenzando así un proceso de independencia y autonomía creciente. En este sentido, los sujetos deben desplegar nuevas estrategias para amoldarse a las prácticas que surgen al producirse la mudanza. Siendo estas estrategias intervinientes en las representaciones sociales transicionales de este grupo estudiantil, se pudo vislumbrar la presencia de FF y FSC.

La Real Academia Española define autonomía como la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (s.f, definición 2). Por otra parte, Cappelletti (2014) utilizó el término para expresar la construcción de autonomía estudiantil en el aula, dónde tomó como referencia el diccionario de Moliner (1997):

(...) la palabra autonomía presenta varias acepciones: la ligada a las personas expresa la facultad para gobernar las propias acciones sin depender de otro. (...) identifica un

sentido vinculado con la independencia, la libertad, y otro, en el que la autonomía es el tiempo que un vehículo puede recorrer un trayecto sin la necesidad de cargar combustible (Moliner en Cappelletti, p.63).

Teniendo en cuenta las definiciones propuestas, los estudiantes comenzaron a experimentar situaciones y vivencias que conciernen a los pasajes socio-educativos transitados. En este sentido, un joven expresó: “(...) aprendí a estar más sola, antes era como que dependía mucho de mis papás, o sea, ellos me llevaban, me buscaban, yo aprendí a caminar en Bahía, que no te caminaba ni una cuadra en Suárez (...)” (Entrevistado 12). Como se analizó en los subapartados anteriores, ciertos jóvenes al migrar debieron vivir con otras personas en una residencia/pensión, lo cual implicó también una adaptación a dicho espacio: “(...) fueron como dos cambios grandes, uno fue entrar a la universidad y otro entrar a la residencia y convivir con tantas personas (...)” (Entrevistado 10).

Tal como se propuso anteriormente, la autonomía e independencia de los estudiantes se reflejó en distintos aspectos que hacen a los FSC: “(...) aprender a manejar en ciudad porque es nada que ver al pueblo y no tenés ni semáforos, no tenés nada, acá prestas atención todo el tiempo, tener más cuidado, seguridad, es mucho más inseguro” (Entrevistado 9). Por otra parte:

(...) no sentí que haya muchos cambios digamos socioculturales la verdad, está bien es una ciudad mucho más grande Bahía que donde yo vivía (...) no hubo un choque tan grande digamos, quizás lo que más me chocó fue ir al centro y ver qué no era una calle, digamos como allá en el pueblo, que eran un montón, que venían de allá, que andaban como locos (Entrevistado 11).

Es necesario mencionar que las tareas que debieron comenzar al migrar no se asemejan a los quehaceres que realizaban al vivir con los familiares, teniendo que amoldarse y desplegar nuevas habilidades, en este sentido, se deja entrever ciertos FF. A partir de esta cuestión, el entrevistado 13 reveló: “(...) aprender a limpiar porque en mi casa nunca limpiaba, no sé, manejar de decir bueno, tengo que ir al negocio, dónde hay un negocio (...)”. En consonancia, otro joven comentó:

(...) el irte a vivir solo por ahí es el cambio más grande porque ya tenés que empezar a hacer todas las cosas vos mismo y ya está tenés que cocinar, limpiar sino la casa es

un desorden, después ir a pagar las cosas, el alquiler, la luz, todo (...) (Entrevistado 6)⁴³.

Al estar alejados de sus familias, los estudiantes deben independizarse, ya que, comienzan a vivir solos, tal como comentó el entrevistado 11: “(...) de vivir toda la vida con mi familia a venir a vivir solo, tener que manejar mis horarios, tener que cocinarme, tener que ir a cursar a la uni (...)”.

Para algunos, el hecho de migrar redundó en nuevas asunciones y aprendizajes: “(...) empecé a manejarme mucho más sola, más independiente (...) a organizarme tiempo para mis amigas, tiempo para la uni, tiempo para estudiar, para cocinar, para hacer actividad física (...)” (Entrevistado 22). Otro de los estudiantes sostuvo: “(...) en el secundario era muy, no sé, inmadura, pero el primer año organizarme y decir tengo que ir a un lugar a pagar los impuestos era un montón, pero favoreció porque esas cosas así tan chiquitas favorecen a independizarse (...)” (Entrevistado 15).

Los estudiantes no solo transitan un cambio de nivel educativo, sino que, de forma repentina y abrupta, pasaron a ejercer la adultez, con la capacidad de tomar decisiones, siendo responsables de las elecciones en sus vidas, tal como expresó el entrevistado 7: “(...) tenés que manejar tus propios gastos, tenés que aprender a cocinar solo porque no tenés familia (...) hacer muchas cosas que yo en mi casa las hacía, pero no tanto tenés otras responsabilidades”. Cleve (2021) entiende que “muchos de los jóvenes identifican la aparición de un nuevo sentimiento de responsabilidad ligado a la administración de los recursos proporcionados por las familias, principalmente el dinero” (p.7). Teniendo en cuenta lo propuesto por el autor, un joven reflexionó lo siguiente: “(...) empezas a tomar otra conciencia de la responsabilidad, de los gastos, del sacrificio a veces que lleva (...)” (Entrevistado 1).

En el marco de este panorama decisional y en cuanto a los FE, durante el primer año de cursada, los estudiantes manifestaron que tuvieron que afrontar diversas elecciones en cuanto al manejo de los gastos diarios, así lo comentó el entrevistado 21: “(...) tengo que pagar las cosas, tengo que pagar la comida principalmente entonces intentaba reducirlo al máximo, tener la mayor cantidad de plata, gastar lo justo, no gastarla en boludeces (...)”. En este sentido, los jóvenes comenzaron a tener nuevas responsabilidades vinculadas a dichos factores a partir de los cuales tuvieron que decidir y actuar en consecuencia: “(...) nosotros que somos de otro lado y pasamos a vivir solos, que se yo, empezas a tener más noción de lo

⁴³ Oriundo de Sierra Grande, 18 años, egresado de una escuela secundaria de gestión estatal.

que son los servicios, los alquileres, el día a día (...) pagar la luz, por ahí cuidarla más (...)" (Entrevistado 17). De igual manera: "(...) empezas a tomar otra conciencia de la responsabilidad, de los gastos, del sacrificio a veces que lleva (...) cuando ya pasa a ser tu realidad, tus gastos, tomas otro tipo de conciencia también" (Entrevistado 1).

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta tesina se interpretaron las representaciones sociales sobre las transiciones educativas: escuela secundaria-universidad, de un grupo de jóvenes estudiantes migrantes internos que cursaron carreras en la UNS durante el ciclo lectivo 2019.

En este sentido, se delimitaron diversos elementos que estructuraron estas representaciones, a través de los cuales se pudieron visualizar: sentimientos, imágenes, sentidos, prácticas, vivencias y factores intervinientes en esta diversidad de pasajes educativos de un nivel a otro. Las representaciones sociales en esta tesis fueron importantes para poder comprender la multiplicidad de significados que el colectivo de jóvenes entrevistados otorgó a sus transiciones.

A lo largo del marco teórico, se realizó una diferenciación acerca de las transiciones entendiéndolas como vitales y/o educativas. La primera de ellas entiende que el sujeto transita procesos de cambios, en los cuales, debe tomar decisiones y sortear disyuntivas que surgen en virtud de las nuevas vivencias. En este sentido, se genera una diferencia acerca de las transiciones juveniles como movimiento y como proceso. La primera se percibe a partir del transcurso biográfico que transitan las personas y, la segunda entiende a la transición como proceso sujeto a las reproducciones sociales, las cuales, son un reflejo de su espacio social. Teniendo en cuenta esta diferenciación, a lo largo de este análisis se pudo entrever de qué manera los sujetos entrevistados han vivenciado transiciones que involucran no sólo sus esferas personales sino también las educativas, socio-económicas, institucionales, sociales y culturales significándolos como pasajes de vida en tanto puntos de inflexión que marcaron un antes y un después.

Es por lo anteriormente dicho que estos movimientos educativos pueden comprenderse bajo coordenadas vitales y educativas. Es decir, al producirse este pasaje, el estudiante comienza a experimentar nuevas prácticas que son propias del nivel superior, en donde, aprenderá el oficio del estudiante. En este sentido, no solo se produce una aprehensión de las nuevas reglas que rige el nivel y formato sino también la incorporación de nuevas formas de vivir en una ciudad diferente. En la mayoría de los casos, el traslado es una decisión que se toma ante la falta de posibilidades educativas en las diversas localidades de origen que termina incidiendo en múltiples órdenes que van más allá del ámbito educativo.

En estos pasajes los jóvenes vivenciaron diversos sentimientos al finalizar la secundaria y comenzar a avizorar la posibilidad de estancia universitaria, como espacio y formato educativo totalmente novedoso. A partir de esta cuestión, surgieron emociones tanto positivas como negativas. En cuanto a las primeras, los jóvenes identificaron, desde su último año de secundaria, cierto entusiasmo, felicidad y euforia ante el hecho de ingresar al nivel superior. En paralelo, emergen temores ante posibles fracasos, ansiedades y creencias en torno a la falta de preparación académica-cognitiva para afrontar esta nueva etapa. Con respecto a esto, surgió el hecho de replantearse la elección inicial de la carrera y la institución universitaria a la cual asistir, ya que, en esa decisión se conjugaron diversas apuestas, estrategias y mandatos familiares, económicos y culturales. En este sentido, se pudo observar en torno a las transiciones educativas, diversidad de emociones/sentimientos ante las situaciones vividas por cada uno de los jóvenes, entendiendo que cada pasaje y las representaciones sociales de los mismos son singulares.

Al producirse el establecimiento en otra localidad, distinta a la de origen, y comenzar los estudios en el ámbito universitario, los estudiantes, por un lado, sintieron felicidad, ansiedad, tristeza y angustia ante el alejamiento de sus familiares. Algunos jóvenes acompañaron y manifestaron conjugados estos sentimientos con cierta tensión ante la presión económica que esto implicó. A partir de esta cuestión, los entrevistados percibieron constantemente la necesidad de responder académicamente en tiempo y forma ante dicho esfuerzo familiar.

Fue ineludible que durante las entrevistas los estudiantes deslizaran imágenes que dieron cuenta de diferenciaciones y/o comparaciones sobre cada uno de los niveles transitados. Estas distinciones fueron significativas para poder visualizar diversos elementos de las representaciones sociales tanto en el ámbito secundario como en el universitario. Respecto a esto los estudiantes comentaron que la organización y el formato secundario era más laxo, ya que, no percibieron demasiada exigencia por parte de las dinámicas escolares que allí imperaban, en comparación con la universidad. En esta estancia, debieron sortear dificultades al adentrarse al espacio universitario como, por ejemplo, emplear diversas formas de organización de los horarios ante las nuevas tareas académicas propuestas. Debieron desplegar nuevas estrategias de estudio, ya que, la profundidad de los conocimientos exigidos en este nuevo formato, junto con su modalidad evaluatoria fue diferente. También manifestaron la falta de preparación específica que tenían al finalizar la secundaria, cuestión que se plasmó ante la exigencia del cuerpo de profesores universitarios. Tal y como fue

mencionado al principio, en cuanto a la diferenciación de estos niveles, surgieron diversas cuestiones relacionadas a los FE y FF, en base a la disparidad de gastos establecidos durante la secundaria, ya que, al mudarse a Bahía Blanca, los familiares debieron invertir aún más para que los estudiantes puedan instalarse y vivir aquí.

En tanto transición sedimentada, en la segunda instancia de entrevista se le pidió a este grupo de jóvenes que proporcionarían consejos acerca de estos procesos educativos a “supuestos estudiantes migrantes internos” que ingresarían en la universidad. En este sentido, fue interesante que los jóvenes pudieran realizar una retrospectiva de sus inicios en la UNS a fin de poder analizar sus trayectorias educativas y cooperar con el ingreso de posibles estudiantes que estuvieran en similares condiciones como migrantes. Además, se pudieron entrever imágenes, valores e ideas propios de sus representaciones. A partir de esta cuestión, la gran mayoría se instaló en la idea del disfrute del proceso transicional. En cuanto a los FF los entrevistados aconsejaron que se apoyen en sus familias y/o vínculos de amistad a pesar del alejamiento, el cual fue producto de la migración que debieron llevar a cabo para poder estudiar aquí y sobrellevar este proceso.

Los jóvenes al comenzar sus primeros andares universitarios debieron incorporar y/o desplegar nuevas prácticas asociadas al formato académico, en palabras de Coulon (1995) los estudiantes transitarían por la fase de la afiliación. En este sentido, fue interesante dar a conocer las prácticas asociadas a lo socio-institucional como así también aquellas vinculadas meramente a lo académico. Para poder llevar a cabo dicha aprehensión tuvieron que desplegar nuevas estrategias de aprendizaje, ya que, las utilizadas durante la secundaria no se amoldaban a los nuevos requerimientos. Además, debieron aprender a estudiar y comprender los requisitos de cursada como así también de evaluación.

En cuanto a las dinámicas universitarias, surgieron complejidades asociadas con la necesidad de realizar trámites administrativos (inscripción a las materias, acceso a las plataformas universitarias: Moodle y Siu Guaraní, pedido de excepciones, etc.). Por consiguiente, también implementaron consultas a sitios oficiales y redes sociales de la UNS para informarse y evacuar sus dudas. En cuanto a los FSC, para los estudiantes fue fundamental el hecho de conformar grupos de pares que amortiguaron estos nuevos andares institucionales. Estas agrupaciones vehiculizaron la posibilidad de estudiar, realizar trabajos prácticos que conllevaron a salidas, entretenimientos y posibilidades en el tiempo libre. En la mayoría de los casos se entrelazó la amistad y el estudio.

Al producirse el traslado, como se explicó anteriormente los estudiantes debieron aprender prácticas académicas sino también aquellas asociadas a la migración interna. Aquí, se ahondará en las nuevas prácticas asociadas al proceso y los cambios que vivenciaron los jóvenes al tener que mudarse para estudiar en una nueva ciudad distinta a la de origen, en donde se pudieron entrever ciertos factores intervinientes en estas representaciones sociales sobre las transiciones escuela secundaria- universidad. En varios casos la mudanza hacia Bahía Blanca se debe a la falta de oportunidades de continuidad educativa en los lugares de origen de estos jóvenes. La elección se dio, mayoritariamente, por la cercanía entre la universidad y los diversos municipios y ciudades. Por otra parte, en cuanto a los FE, el principal aporte económico hacia los estudiantes surgió por parte de sus familiares, por lo que, la gran mayoría el primer año su manutención fue mediante estos aportes. Algunos estudiantes, complementaron dicho sustento con el beneficio otorgado por las becas solicitadas tanto a la UNS, a Nación, a las jurisdicciones como así también a los municipios de donde eran oriundos.

Como parte de las nuevas prácticas que conllevó esta transición hacia el nuevo nivel, algunos entrevistados trabajaron mientras estudiaban en la UNS. Esta actividad fue considerada como una práctica social para este grupo, ya que, resaltó la funcionalidad principal de dicha práctica en tanto complemento económico de gastos del hogar y/o personales. Estos jóvenes que combinaron trabajo y estudio en el año de ingreso a la UNS lo hicieron bajo diferentes grados de formalidad y dependencia.

En el año 2019 estos estudiantes se establecieron en departamentos particulares u obtenidos mediante inmobiliarias, localizados previamente por redes sociales y/o personales. Otros manifiestan haber vivido en residencias y/o pensiones privadas como así también en aquellas asociadas a instituciones educativas y/o gubernamentales. En estos casos, las mismas fueron otorgadas por el municipio, a partir de becas, y otras eran particulares. En otras situaciones fue común que los estudiantes al tener que trasladarse a la ciudad, comiencen a vivir con otros familiares, en pareja, con amigos o solos.

Al migrar los jóvenes desplegaron la aprehensión de prácticas que conllevaron niveles crecientes de autonomía, siendo estas intervinientes en las representaciones sociales transicionales de este grupo estudiantil, en las cuales se pudo vislumbrar la presencia de FF y FSC. Dichas estrategias les sirvieron para poder amoldarse a una nueva realidad, independizarse de sus familias y comenzar a tomar diversas decisiones acerca del curso de sus

vidas en la nueva localidad. Esto conllevó también al acrecentamiento de su independencia lo que se visualizó al momento de comenzar a realizar diversas tareas domésticas o movilizarse en la ciudad. En definitiva, los estudiantes al migrar cambiaron sus estilos de vida, teniendo que hacerse responsables de cuestiones tanto personales, institucionales, económicas, etc.

Teniendo en cuenta los factores mencionados a lo largo de la tesis, los cuales aparecen en esta serie de representaciones sociales, como incidentes en estos procesos transicionales fue interesante lo mencionado por el entrevistado 20, ya que, para el joven estos factores representan una mesa, en donde si una de esas patas faltaba su adaptación hubiese sido diferente influyendo en la realidad que vivió en este pasaje. En este sentido, Tosi (2009) entiende que “el proceso de integración de estudiantes universitarios, para ser exitoso, dependerá de la articulación que se genere entre tres dimensiones fundamentales: familia, universidad y estabilidad en la residencia (alquiler, propiedad, pensión)” (p.81).

Fue así que, a partir de las voces de los entrevistados, se lograron interpretar las representaciones sociales sobre las transiciones educativas, pasajes que no pasaron desapercibidos en los cursos vitales de estos estudiantes y que marcaron puntos de inflexión biográficos. Es así que se considera que la presente investigación aportará información sobre estas nuevas realidades juveniles en torno a estos pasajes educativos. De esta manera y, teniendo en cuenta el gran porcentaje de migrantes internos que ingresan anualmente a la UNS, los aportes que conlleva este estudio se vuelven significativos para la posterior delimitación y actualización de políticas y programas estudiantiles en torno al acompañamiento transicional interniveles.

Referencias bibliográficas

- Aisenson, D., Polastri, G. y Virgili, N. (2014). Transformaciones subjetivas de los jóvenes en la transición de la escuela a los estudios superiores y/o el trabajo. *Anuario de Investigaciones*, 21, 55-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994005>
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D. y Pérez Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 2, 599-608.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013) *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Ediciones Novedades Educativas.
- Araujo, J. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. *Gestión Universitaria*, 1(2).
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. Edetania. *Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 55, 223-248.
- Barragán Estrada, A. R. y Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Belinche, M. F., Viñas, R. y Oliver, S. (13 y 14 de septiembre de 2012). *De la Escuela Secundaria a la Universidad, un camino posible*. (Ponencia). Congreso de Comunicación/Educación (COMEDU): Desafíos de Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Boquin, M. S. (2019). *¿Y ahora qué sigue? Las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las juventud(es) próximas a egresar de escuelas secundarias comunes de gestión estatal de Bahía Blanca*. (Tesis de Maestría en Sociología). Universidad Nacional del Sur.
- Boquin, M. S. (2020). Entre vivencias juveniles y expectativas postsecundarias: la demanda de articulación interniveles como política pública contribuyente a la democratización del nivel superior. *Políticas Educativas - PolEd*, 13(2), 18-28.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. (1989). *La nobleza del estado. Grandes écoles y espíritu de cuerpo*. Les Éditions de minuit.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad y heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Biblioteca Nacional.
- Busso, M y Pérez, P. E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores: ¿un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población y sociedad*, 22(1), 5-29.
- Bustamante, L., Depetris, J. y Fernández, M. (2012). ¿Estudiar en la universidad? Nociones y creencias de los jóvenes adolescentes ingresantes acerca de la universidad y del estudio universitario. *Revista Hologramática*, 2(17), 71-95.
- Cappelletti, G. (2014). La autonomía como meta educativa. En R. Anijovich, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Cardenal de la Nuez, M. E. (2006). El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible. Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo XXI.
- Carril, V., Marrone, L. y Tejera, S. (2008) Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206) ¿Compartiendo ADN? <http://lauramarrone.com.ar/analisis-comparativo-la-ley-federal-educacion-24-195-la-ley-y-educacion-nacional-26-206/>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Casal, J. (2002). TVA y políticas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud* (59), 35-49.
- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, 99-116.
- Cleve, A. (junio y septiembre de 2021). *Experiencias migratorias en estudiantes de la UNLP: algunas reflexiones sobre procesos de migración estudiantil interna*. (Ponencia). XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Corica, A. M. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última década*, 26(48), 133-168.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Cucuzza, H. R. (1985). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre el origen y primeras tentativas de reformas. En F. Hillert et al., *El sistema educativo argentino: Antecedentes, formación y crisis*. Cartago.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- De Gatica, A., Romero, M., Bort, L. y De Gatica, N. (2019). Representaciones contrapuestas: la escuela secundaria piensa a la universidad. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 6(2), 1-10.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. A. (2012). La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación. *Educação & Cultura Contemporânea*, 9(19), 53- 77.
- Duche Pérez, A. B., Paredes Quispe, F. M., Gutiérrez Aguilar, O. A. y Carcausto Cortez, L. C. (2020). Transición secundaria- universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244- 258.

- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Flacso/UBA.
- Enrico, R. C. (2019). La construcción del oficio de estudiante universitario en ingresantes a la Facultad de Ciencias Químicas en dos universidades de Córdoba. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 18-36.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación. En R. Perazza (Coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aique.
- Fernández-Abascal, E. G., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. P., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Filmus, D y Kaplan, C. V. (2012). El debate parlamentario en: *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gamallo, G. y Núñez, P. F. (2012). La “aventura del héroe”: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. *Revista Trabajo y Sociedad*, (20), 71-88.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. y Ferreras Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para la búsqueda cualitativa*. Aldine.
- Gómez H. P., Pérez V. C., Parra P. P., Ortiz M, L., Matus B, O., McColl C, P., Torres A. G. y Meyer K, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- Gómez Mendoza, M. Á. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes* (33), 85-97.

- Gómez, S. M. (2019). Experiencias migratorias de estudiantes universitarios: Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 23(1), 1-13. <https://dx.doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230108>
- Gómez, S. M., Schilling, D., Pons, R. y Maldonado, S. (2021). Opciones y decisiones previas en jóvenes que migran desde el interior de la provincia de Córdoba para iniciar los estudios superiores. *Praxis educativa*, 25(3), 1-17.
- Imperatore, L. (1965). *La Educación en la Edad Media*. Huemul.
- Iriarte, A. (2008). Los jóvenes universitarios: entre el declive del largo plazo y la dimensión del por-venir. En A. Iriarte (Comp.), *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*. Teseo.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Kaufmann, C. (2013). Libros, infancia y escuela en la última Dictadura argentina (1976-1983). En Fendler, U. y Feierstein, L. R. (Ed.), *Enfances? représentations de l'enfance en Afrique et en Amérique Latine*. AVM.
- Kemmis, S. (2010). ¿Qué es la práctica profesional? Reconocer y respetar la diversidad en entendimientos de la práctica. En: K. Clive (Ed.), *Elaborando profesionalismo: Estudios en la práctica y teoría*. Springer.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Losada.
- Malatesta, A. A. (2005). El surgimiento de la Universidad Obrera Nacional en la Argentina de fines de la década de 1940. *Diálogos Pedagógicos*, 3(6), 22-33. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/46>
- Marano, M. G., Molinari, B. y Vazelle, M. G. (3-5 noviembre de 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). VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano La Universidad como objeto de Investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

- Marquina, M. (2003). Diagnóstico y prioridades en materia de articulación de la Educación Superior. En J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 128-143.
- Marquina, M. (2018). A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy. *Revista de Educación*, (15), 27-45.
- Martignoni, L. (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena.
- Mazza, D. (2007). La temporalidad en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación. *Revista IICE*, 25, 24-30.
- Moliner, M. (1997). Diccionario de uso del español.
- Mollis, M. (1991). La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Revista Realidad Económica*, 99, 91-108.
- Monetti, E. M. (2015). El docente universitario: su formación pedagógica. *Revista ISEL*, 62-75.
- Monetti, E. M. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*, (14.2), 197-215.
- Monetti, E. M., Baigorria, L. B., Rivoir Lagleyze, M. y Regalado, M. (2020). La docencia, la investigación y la extensión universitaria como articulación de prácticas. *Políticas Educativas - PolEd*, 14 (1), 31-42. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/109575>
- Montero, J. (2011). Los objetivos que organizan el nivel medio en la Argentina. Un análisis histórico. *Novedades Educativas* (243), 12-16.
- Moscovici, S. (1973): Foreword. En C. Herzlich, *Health and Illness: A Social Psychological Analysis*. Academic Press.
- Otero, A. y Corica, A. M. (2018). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 11-28
- Pais, J. M. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista de Estudios de Juventud*, 56(2), 87-101.

- Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Memoria Académica, Serie Pedagógica* (2), 123-146.
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E. y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Poggi, M. (2013). La agenda educativa latinoamericana. Diálogos del SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina).
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Riquelme, G. (2008). La lógica de construcción de un proyecto interuniversitario (en redes) sobre las capacidades de las universidades frente a las demandas sociales y productivas. En G. Riquelme (Ed.), *Las universidades frente a las demandas sociales y socioeducativas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2008). La realidad del estudio y del trabajo desde la perspectiva de los estudiantes universitarios avanzados de tres universidades argentinas: reflexiones para la política académicas y los planes de estudio. En G. Riquelme (Ed.), *Sinergia pedagógica en universidades argentinas: articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de planes de estudio*. Miño y Dávila.
- Santos Diniz, A. V. y Cardenal de la Nuez, M. E. (2012). Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 121-138.
- Schatzki, T. (2001). Introducción: teoría de la práctica. En T. Schatzki, K. Knorr Cetina y E. Von Savigny (Ed.), *El giro de la práctica en la Teoría Contemporánea*. Routledge.
- Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, (48), 159-183.

- Silvestri, L. I. (2012). La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (3), 77-108.
- Solari, M. H. (1991). *Historia de la educación argentina*. Paidós.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação* 22(55), 18-37. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10756/pr.10756.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez Domínguez, J. L. y Vásquez Fera, A. G. M. E. (2021). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes*, 48(88), 125-150. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.88.1277>
- Tarayre, C. y Lis, D. I. (2021). El desafío de la articulación interniveles: análisis de una acción concreta: olimpiadas de Economía. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), 238-249.
- Tavela, D., Catino, M. y Fornerís, M. (2019). *Nexos: la educación como sistema: programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación Secundaria, Derecho, inclusión y desarrollo. Desafío para la educación de los adolescentes*. UNICEF.
- Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Miño y Dávila/FLACSO.
- Torcomian, C. G. (2015). Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad. *Revista de Ciencias de la Educación, Academicus*. 1(6), 25-39.
- Torcomian, C. G. (2017). Experiencias universitarias en estudiantes migrantes. *Revista De Investigación En Psicología*, 19(2), 49-68. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12889>

Tosi, A. (2009). Migrar para estudiar. *Revista Cátedra Paralela*, 6, 78-92.

Documentos utilizados

Anuario (2019). Alumnos Universitarios y Preuniversitarios. Universidad Nacional del Sur.
https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/411_AP_4627.pdf

UNSAN. (2016). Formar y Formarse en la UNSAM. Articulación Universidad-Escuelas Secundarias. Documento elaborado por la Secretaría Académica. Disponible en:
<http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/Articulacion-unsam-secundaria.pdf>

Páginas Web utilizadas

Universidad Nacional del Sur (s.f). Reseña Histórica.
https://www.uns.edu.ar/institucional/laUns_resena_historica

Anexos

Anexo 1

En el **Cuadro 1 y 2** se especifican los criterios en base a los cuales se delimitó la muestra teórica de los estudiantes entrevistados migrantes internos, quienes ingresaron a la UNS durante el 2019.

Cuadro 1

Áreas disciplinares a las que pertenecen las carreras que cursaron los jóvenes migrantes entrevistados

Entrevistado N.º:	Ciencias Agrarias, de Ingeniería y de Materiales (Arquitectura, biotecnología, ciencias agrarias, ingenierías, etc.)	Ciencias Biológicas y de la Salud (Biología, bioquímica, ciencias médicas, etc.)	Ciencias exactas y Naturales (Física, matemática, química, etc.)	Ciencias Sociales y Humanidades (Ciencias de la educación, derecho, geografía, historia, literatura, etc.)
1		X		
2		X		
3			X	
4		X		
5				X
6			X	
7		X		

8				X
9		X		
10		X		
11		X		
12		X		
13	X			
14		X		
15				X
16		X		
17	X			
18				X
19	X			
20				X
21				X
22			X	

Cuadro 2

Situación laboral de los ingresantes entrevistados en el año 2019

Entrevistado N.º:	Trabajó y estudió	Trabajó	No trabajó
-------------------	-------------------	---------	------------

		ocasionalmente	
1	X		
2			X
3			X
4			X
5			X
6			X
7			X
8	X		
9			X
10		X	
11			X
12			X
13			X
14			X
15			X
16			X
17			X

18			X
19		X	
20			X
21			X
22			X

Cuadro 3

Otros datos en torno al perfil socio-demográfico-educativo de los estudiantes entrevistados: edad, localidad de origen y egreso de escuelas de gestión estatal o privada.

Entrevistado N.º:	Edad	Localidad de origen	Egresado de gestión estatal	Egresado de gestión privada
1	17 años	Coronel Pringles	X	
2	19 años	Río Colorado		X
3	18 años	Coronel Suárez		X
4	17 años	Tornquist	X	
5	19 años	Puan	X	
6	18 años	Sierra Grande	X	
7	18 años	Neuquén Capital	X	

8	18 años	Hilario Ascasubi	X	
9	19 años	Vista Alegre Norte	X	
10	19 años	Coronel Suárez	X	
11	19 años	Cinco Saltos	X	
12	19 años	Coronel Suárez	X	
13	18 años	General Lamadrid	X	
14	18 años	Pigüé		X
15	18 años	Jacinto Arauz		X
16	18 años	Choele Choel		X
17	18 años	Luis Beltrán		X
18	18 años	Pedro Luro		X
19	18 años	Pedro Luro		X
20	18 años	Pedro Luro		X
21	18 años	Pedro Luro		X
22	18 años	Mayor Buratovich		X

Anexo 2

Protocolos de entrevistas

¡Hola! Soy Bianca Miralles, estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Actualmente estoy realizando mi tesis sobre las representaciones sociales sobre las transiciones escuela secundaria-universidad de estudiantes jóvenes migrantes internos de la Universidad Nacional del Sur. Me gustaría hacerte algunas preguntas acerca de tu pasaje por estos niveles a fin de poder obtener información precisa sobre la articulación educativa y la migración interna que tuviste que vivenciar para poder estudiar en la universidad. Quiero recordarte que la información que me brindes será confidencial y archivada de manera codificada para garantizar el anonimato de las respuestas y no se va a usar tu nombre en ningún documento.

Primera entrevista:

1. ¿Cuántos años tenes?
2. ¿Qué carrera estás cursando? y ¿en qué año de la carrera estás?
3. ¿De qué ciudad/localidad provenís?, ¿con quién vivís actualmente? y ¿cómo está compuesta tu familia de origen?
4. ¿Trabajas? ¿De qué? ¿De qué manera te mantenes aquí y/o quién lo financia?
5. Te propongo un viaje al pasado, más precisamente al último año de tu secundaria, contame un día de tu vida en la escuela secundaria, ¿cómo era?
6. Cuando estabas en la secundaria, ¿te veías capaz de poder estar dentro del ámbito universitario? y ¿cursando la carrera que elegiste?
7. ¿Por qué elegiste la ciudad de Bahía Blanca para estudiar? y ¿de qué manera surgió la idea de trasladarse hacia Bahía Blanca para realizar una carrera universitaria?

8. ¿Cómo surgió la posibilidad de estar en la residencia?⁴⁴, ¿todos tenían la posibilidad de ingresar allí o qué requisitos había que cumplir?, ¿cómo era compartir con otras personas al estar en ese espacio?, ¿la residencia tenía convenio con la universidad?, ¿dónde la conseguiste o cómo la encontraste?
9. ¿Cómo fue el proceso para la toma de decisión de irte a estudiar a otro lugar?
10. ¿Cuáles son los sentimientos que tenías al momento de proyectarte ingresando en la universidad?
11. Llevando adelante el período de finalizar la secundaria y comenzar otro nivel, ¿cómo viviste la transición?
12. ¿Recordás alguna situación/escena de ese momento transicional?, ¿podrías describirlo?
13. ¿Qué valores, ideas y percepciones giran en torno a este momento crucial de dejar un nivel e instalarse en otro? Teniendo en cuenta además que tu situación es particular por el hecho de tener que mudarte a otro lugar para estudiar.
14. ¿Cómo fue tu adaptación desde lo social, lo personal y desde lo académica el primer año de la cursada?
15. A continuación, te voy a mostrar las siguientes imágenes y vos me vas a indicar la que identifiques la siguiente pregunta y por qué: ¿Qué imagen tenes de la secundaria? Cabe aclarar que dichas imágenes, las que a continuación se adjuntan en el siguiente orden, fueron seleccionadas a través de la aplicación Pinterest.

Imagen 1

⁴⁴ Esta pregunta sólo se aplicó a quienes estaban residiendo en estos establecimientos. La diferenciación surgió a partir de los criterios de la muestra teórica.



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6

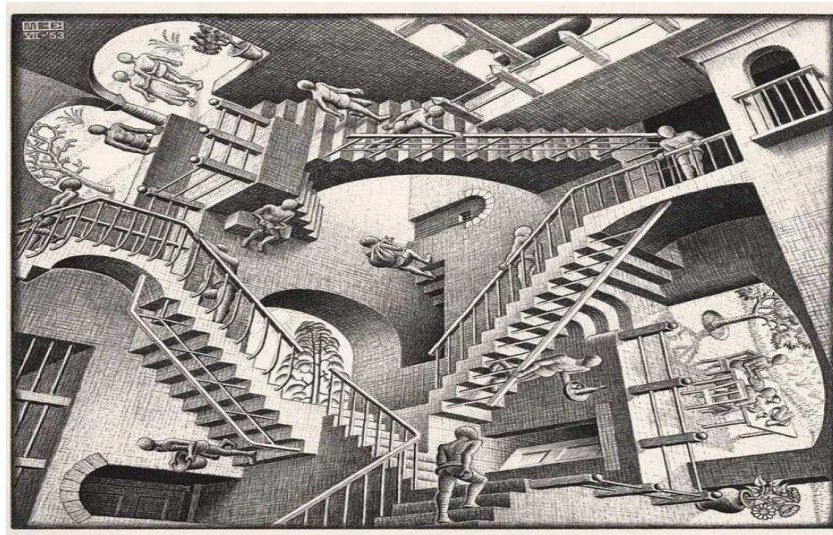


Imagen 7



Imagen 8



¡Muchas Gracias! Fue muy valioso tu aporte.

Segunda entrevista:

1. ¿Cuál fue el primer contacto que tuviste con la Universidad Nacional del Sur?
2. ¿Tuviste algún obstáculo al momento de transitar la vida universitaria?
3. ¿Cuándo ingresaste comprendiste cómo funcionaba el sistema universitario?, ¿Me podés brindar algún ejemplo o comenta alguna situación?

4. ¿Qué cuestiones y prácticas nuevas aprendiste o tuviste que aprender para desempeñarte como estudiante universitario?
5. ¿Notás ciertas diferencias en cuanto a la forma de la secundaria y a la de la universidad?
6. ¿Cómo fue la relación con tus compañeros al transitar esta etapa universitaria?
7. ¿Qué cuestiones nuevas debiste aprender para incorporar a tu vida cotidiana?
8. ¿Qué sentimientos tenías acerca del apoyo económico que te brindaba tu familia?, ¿te sentiste acompañado y apoyado por tu familia más allá de lo económico al vivir en otra ciudad? y ¿de qué manera?
9. ¿Cuáles crees que son los factores económicos que atraviesan y están presentes en la transición de un nivel a otro?, ¿esos factores económicos han obstaculizado o han favorecido la articulación desde la secundaria hacia la universidad y lo que implica el traslado hacia Bahía Blanca?
10. ¿Cuáles crees que son los factores familiares que atraviesan y están presentes en la transición de un nivel a otro?, ¿esos factores familiares han obstaculizado o han favorecido la articulación desde la secundaria hacia la universidad y lo que implica el traslado hacia Bahía Blanca?
11. ¿Cuáles crees que son los factores socioculturales que atraviesan y están presentes en la transición de un nivel a otro?, ¿esos factores socioculturales han obstaculizado o han favorecido la articulación desde la secundaria hacia la universidad y lo que implica el traslado hacia Bahía Blanca?
12. ¿Dichos factores para vos han influenciado en el hecho de vivir en una ciudad nueva? y ¿de qué manera?

13. ¿Cómo transitaste el hecho de tener que mudarte a la ciudad de Bahía Blanca?, ¿tuviste algún acompañamiento cuando ingresaste por parte de la UNS al no ser oriundo de Bahía Blanca?
14. ¿Sabías de la existencia de programas, becas o ayuda que proporciona la UNS hacia estudiantes que vienen de otras ciudades?
15. Habiendo transitado gran parte de la carrera, ¿con qué imagen asocias la universidad? Aquí, se mostraron nuevamente las mismas imágenes proyectadas en la primera entrevista.
16. ¿Le podrías proporcionar cinco consejos a un ingresante que no es oriundo de Bahía Blanca y que está por ingresar a la UNS?

¡Muchas Gracias! Fue muy valioso tu aporte.