

## Diversas y nuevas composiciones estudiantiles de las universidades del conurbano bonaerense argentino: ¿tras las búsquedas de movilidad social en contextos complejos?

Carina Sandra Antón, Mara Mattioni y Pablo Granovsky  
Universidad Nacional de La Matanza.

**carinanton@yahoo.com.ar**

**maramattioni@hotmail.com**

**pgranovsky2004@yahoo.com.ar**

### Resumen

La República Argentina, en estos últimos años, como parte de sus políticas públicas, desarrolló abordajes focalizados en la finalización de la escuela secundaria y el ingreso al sistema universitario (Isacovich y Petrelli, 2016). El consecuente incremento de la accesibilidad posibilitó que la movilidad social se transforme en un anhelo de las nuevas generaciones. Así, este trabajo intenta reconstruir algunos elementos constitutivos de este proceso caracterizado por modificaciones en el acceso y la permanencia en instituciones vinculadas con la educación superior a partir de los sujetos que las habitan, recuperando la tensión entre las trayectorias estudiantiles de ingresantes a las universidades públicas argentinas y los diversos sentidos otorgados por ellos a las categorías de pertenencia de clase y movilidad social. En este sentido, la propuesta se enmarca en la metodología cualitativa, enfocándose en un diseño flexible y longitudinal de carácter biográfico. (Sautu, 1998). Epistemológicamente, la propuesta considera la construcción de conocimiento como una instancia dialogada, plural y situada; donde aquellos protagonistas de las tramas sociales sean quienes son conocidos (Vasilachis, 2006).

La ponencia se plantea considerar el entramado de subjetividades y dimensiones socioeducativas en una realidad social que genera particulares reflexiones subjetivas respecto de los procesos de movilidad social.

Palabras Claves: UNIVERSIDADES NACIONALES - CONURBANO BONAERENSE-  
MOVILIDAD SOCIAL - TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

## Introducción

Durante el advenimiento del siglo XX y XXI, la educación superior se ha posicionado como una fortaleza de los estados a nivel mundial, dando cuenta de una masificación interna y continua sin antecedentes (Ezcurra, 2007, 2011). Específicamente en el ámbito regional y nacional, es posible reconocer que el incremento de ingresantes en la educación universitaria se ha sumado a cierta heterogeneidad a nivel étéreo, económico e incluso respecto de las experiencias educativas previas.

Las políticas sociales desarrolladas en Argentina durante la década de los '90, de orientación neoliberal, se expresaron en la dispersión de ingresos y el descenso del poder adquisitivo de los sectores populares, lo que repercutió directamente en los sectores laborales y sociales más desfavorecidos, representados de manera cada vez más fragmentada, generando una visibilización creciente de los “Nuevos Pobres” (Barattini, Bonaldi, del Cueto, Gentile y Luzzi, 2013)

Focalizando en el territorio argentino, en el año 1995 se sancionó la Ley Nacional de Educación Superior (24.521), la cual se constituyó en un dispositivo legal regulatorio de la totalidad del sistema universitario. Este marco normativo implementó el desarrollo de la Secretaría de políticas universitarias (SPU), como órgano de fiscalización y control, así como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), dando lugar a nuevos lineamientos, sentidos y orientaciones para la planificación e implementación de políticas sociales educativas. En esta línea, Lucardi (2018) explica la expansión del sistema universitario argentino como parte de las políticas públicas sociales orientadas a favorecer la democratización universitaria, posibilitando que un significativo conjunto de personas que hasta el momento se encontraban excluidas del ejercicio de este derecho, puedan acceder al mismo.

A lo largo de la década de 1990, en el marco de un modelo neoliberal, tuvo lugar el inicio de un proceso de transformación del sistema universitario, siendo uno de los propósitos principales la diversificación. Así, la expansión de la educación superior de la mano de lo que se han dado en llamar “Nuevas universidades de Conurbano Bonaerense” dio lugar a la creación de instituciones con una organización diferente a la tradicional, reconociendo la

educación superior como un bien público, como así lo establece el marco normativo, con propósitos enfocados en la equidad, la inclusión y la movilidad social ascendente a partir de la ampliación de oportunidades (Miguez, 2018).

Continuando este proceso, en el año 2015 se sanciona la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado (27.201) en el nivel superior, generando modificaciones específicas en el rol del Estado como garante de derechos y estableciendo regulaciones en el acceso a la educación superior que permitió abandonar la selectividad, el establecimiento de un máximo de aspirantes a través de la fijación de vacantes o cupos por carrera, así como las pruebas de aptitud o conocimiento al finalizar la escuela media como mérito de acceso a los estudios superiores.

Las transformaciones socio históricas mencionadas requieren de análisis que contemplen no solo estudios documentales y estadísticos, sino también que visibilicen la percepción de los cambios en los modos de ser, estar y atravesar de los estudiantes antiguamente contemplados desde lógicas y prácticas tradicionales, al interior de una universidad anclada históricamente en la legitimidad científica de los saberes que transmitía y en el estatus económico y social que habilitaba a aquellos que pasaban exitosamente por las aulas.

De este modo, a partir del despliegue de un estudio biográfico, se buscará reconstruir y comprender este transcurrir caracterizado por modificaciones en el acceso y la permanencia en instituciones de educación superior, integrando relatos de vida que pongan de manifiesto la pluralidad de modos en los que el proceso de subjetivación (Deleuze, 2015) que conlleva el acceso a la educación superior, impregna la propia vida y el entorno.

Aproximaciones epistemológicas y metodológicas.

A nivel epistemológico la propuesta abona al conocimiento situado posicionando como protagonistas de la construcción de saberes a los sujetos que habitan las instituciones de enseñanza superior. Esta perspectiva epistemológica permite abordar desde otras aristas a la desigualdad y como entran en juego las subjetividades a la hora de pensar, en las condiciones actuales, categorías “clásicas” de las ciencias sociales como las de clases sociales.

En este sentido, se plantea la implicancia de considerar este entramado de subjetividades y dimensiones socioeducativas estableciendo la construcción de conocimiento en una realidad social, económica y educativa cada vez más compleja (Morín, 2007; Samaja, 2006) que

genera particulares tendencias y reflexiones subjetivas respecto de los procesos de movilidad social.

Respecto de su encuadre metodológico, la propuesta se enmarca en la metodología cualitativa, enfocándose en un diseño flexible y longitudinal de carácter biográfico. (Arguello Parra, 2012; Sautu, 1998; Vasilachis, 2006). La elección del diseño metodológico radica en el posicionamiento epistemológico de este equipo de investigación (Santos, 2009; Santos, 2018; Binimelis-Espinoza y Roldán Tonioni, 2017) que considera la construcción de conocimiento como una instancia dialogada, plural y situada (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012); donde aquellos protagonistas de las tramas sociales sean quienes son conocidos y sus propios esquemas de pensamiento y reflexión y, no avasallados por quienes los conocen con matrices que muchas veces se alejan de las subjetividades (Vasilachis, 2006)

Recuperando la tensión presentada entre la subjetividad de los nuevos actores ingresantes a las universidades públicas argentinas y los diversos sentidos otorgados por ellos a las categorías de pertenencia de clase, estatus y movilidad social a lo largo de sus vidas estudiantiles, se realizaron entrevistas de corte biográfico a estudiantes de primer año, en tramo intermedio y recientes graduados de universidades nacionales de primera y segunda generación (Mattioni, 2017), siendo dichos sujetos primera generación de estudiantes universitarios dentro de sus grupos familiares nucleares.

El abordaje metodológico asume, entonces, la forma de una búsqueda reconstructiva de la perspectiva de los actores, en una simetría entre actor e investigador. Siguiendo el planteo inicial, se adopta un enfoque metodológico cualitativo vinculándolo con la reconstrucción de las prácticas sociales de los actores, con el uso de métodos flexibles, inductivos, centrada en construir teorías fundamentadas empíricamente desde una pluralidad de enfoques (Vasilachis, 1992; 2006). Es así que este abordaje intenta colaborar en reconstruir aspectos significativos de la perspectiva del actor social en sus prácticas y representaciones. Se produce conocimiento científico en la interacción con los saberes prácticos de los actores, lo que se corresponde con gran parte de los desarrollos empíricos de los métodos de investigación cualitativos siendo los más pertinentes para abordar la mirada de los propios participantes de la acción (Rojas, 1999). También es clave el enfoque en las especificidades y elementos distintivos que caracterizan la mirada del actor sobre el fenómeno considerado (Neinman y Quaranta, 2006).

Este enfoque epistemológico implica poder reconstruir la complejidad de interacciones entre las racionalidades de distinta naturaleza que coexisten en la realidad social, siguiendo lo planteado por Dubet (2012), articulando elementos de la tradición crítica de las ciencias sociales con una sociología pragmática –vinculada a la gestión/intervención en ámbitos públicos y privados-, direccionándolos en el sentido del desarrollo de una “sociología de la intervención”, asociada a la participación del científico en el proceso de conformación de los propios sujetos sociales en un doble rol: de analista/crítico e intérprete/interventor.<sup>1</sup>

Aquí también, la figura del investigador se asemeja a la de un mediador social que trabaja con el actor, potenciando sus saberes prácticos a partir de una reconstrucción de su experiencia. Esta reapropiación de experiencia potencia los saberes a través de distintas mediaciones epistémicas y pragmáticas –de conocimiento e intervención-, articuladas por el lenguaje ordinario en la interacción con el actor (Rojas, 2014).

Así, el investigador, mediante intercambios lingüísticos con el actor y la reconstrucción racional de su experiencia, asume una posición dual, como analista -intelectual crítico- y como intérprete –postura pragmática y de intervención-, planteando una distancia negociada y siempre reactualizada con el actor, estableciendo un contexto demandante de potenciar y ampliar los saberes de los actores.

También, nuestro abordaje epistemológico, supone un intento metódico y una acción persistente por abandonar la perspectiva del observador y entrar en el mundo de la vida de los fenómenos sociales, “hablar y actuar” en las prácticas sociales y en el mundo de la vida de los actores sabiendo que el sentido que estos adquieren no está en los fenómenos sino en la intervención en ellos. El “realismo” de este enfoque se “juzga” desde dentro de la acción no desde fuera, no hay realidad externa, no depende de algo externo; en la propia acción tiene lugar.

Se plantea, entonces, un estilo y modo de investigación donde saber es inter-saber, un particular ejercicio de interpretación, más que de “dar explicaciones”. El actor nos convoca al entendimiento no a la explicación, investigación es acción y su sentido debe ser construido. Se entiende a sí misma como comunicación, como un efecto del vínculo; y tiene pretensión de entendimiento en el mundo de la vida.

---

<sup>1</sup> En este caso adoptamos el enfoque de Alain Touraine y su sociología de la intervención retomada por François Dubet.

Entonces, siguiendo con el enfoque presentado, se busca caracterizar la investigación cualitativa vinculándola con la reconstrucción de las prácticas sociales de los actores, con el uso de métodos flexibles, inductivos, centrada en construir categorías conceptuales fundamentadas en la singularidad del “caso” considerado.

Se rescata, también, el concepto de reflexión epistemológica, acercando la epistemología a la práctica de investigación, en el marco de la discusión sobre los paradigmas diversos presentes en las ciencias sociales. Bajo esta perspectiva metodológica, la reflexión, para el investigador, implica la problematización de los supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos del proceso de construcción de su objeto de estudio y de la coexistencia paradigmática, en tanto elementos distintivos de la práctica de investigación, este entramado implican la “convivencia” de distintas tradiciones teórico-metodológicas que son utilizadas con criterio “pragmático” por el investigador, en el marco de cada estudio, de acuerdo a sus propios objetivos (Vasilaschis, 1992).

De este modo, epistemología y metodología se articulan en el “oficio” del científico social con su *habitus* (en términos de Bourdieu), donde la especificidad de la práctica del investigador se relaciona con sus capacidades para transformar evidencia empírica específica en dispositivos conceptuales más complejos -creación de categorías conceptuales fundamentadas en los datos y en el “caso” (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Políticas sociales y acceso a la educación superior en contextos complejos atravesados por la desigualdad.

La expansión de la educación superior argentina se inscribe en un proceso más amplio de abordaje estatal de los sectores populares, las juventudes y el crecimiento de la escolarización. En esta línea es posible dar cuenta de un conjunto de programas orientados a la terminalidad de la educación secundaria vinculados con la inclusión escolar que dieron lugar a distintas modalidades y programas<sup>2</sup> que posibilitan que los estudiantes finalicen el nivel medio ya sean adolescentes, jóvenes o adultos.

---

<sup>2</sup> “El Plan FinEs es una iniciativa de los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, para la finalización de los estudios secundarios de todos aquellos que por distintos motivos no pudieron hacerlo dentro de los tiempos formales de educación. El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar) está destinado a jóvenes entre los 18 y 24 años que trabajan o están desempleados pero cuyos ingresos son inferiores al salario mínimo, con el objetivo de que inicien o completen estudios formales o de alguna especialidad” (Southwell, 2015).

Las autoras Feldfeber y Gluz (2011) expresan que las políticas sociales educativas para garantizar la inclusión en el sistema educativo estuvieron hasta el año 2009 centradas en transformaciones legislativas sin plasmarse en implementaciones concreta. Fue en mayo de ese año se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria en el 2010 el lanzamiento del Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes. En este escenario, las propuestas de apoyo socioeducativo para estudiantes, escuelas y jurisdicciones tuvieron como objetivos promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa a través, inclusive, de programas tales como Conectar Igualdad (Ros, Cimolai y otros, 2014).

Este entramado de políticas y su implementación que impacto favorablemente dando lugar a un incremento de aquellos estudiantes que culminaron sus estudios secundarios, se dio de manera paralela al crecimiento sistemático y permanente del sistema universitario argentino, considerando el incremento de cuatro universidades nacionales a inicios del siglo XX a cuarenta y ocho universidades nacionales durante el año 2014 (Ozollo y Papparini, 2015) evidenciando la creación de universidades públicas en el todo el país y particularmente en la región del Conurbano Bonaerense<sup>3</sup>.

Las universidades de reciente creación han sido en sí mismas fundamentadas como políticas inclusivas (Marquina y Chiroleu, 2015) y de promoción de la movilidad ascendente en territorios habitados por sectores populares (Colabella y Vargas, 2014). Asimismo, fue precisamente en estas casas de estudio donde se generaron políticas específicas vinculadas con la inclusión académica tales como la oferta de becas de apoyo a estudios de grado, cursos de lectoescritura, dispositivos de tutorías e incluso ciclos de capacitación docente en pedagogía específica del nivel. De este modo, en cada contexto se fueron re significando los

---

<sup>3</sup> El **Instituto Nacional de Estadísticas y Censos** (INDEC) define que el "Gran Buenos Aires", abarca la Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos cercanos, que conforman el Conurbano Bonaerense, a partir de 2016, lo integran los 31 partidos de la provincia de Buenos Aires: Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, La Matanza, Morón, Tres de Febrero, San Martín, Vicente López, San Isidro, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Moreno, Merlo, Hurlingham, Ituzaingó, Tigre, San Fernando, José C. Paz, San Miguel, Malvinas Argentinas, San Vicente, Presidente Perón, Marcos Paz, Gral. Rodríguez, Escobar y Pilar.

trayectos personales y sociales de los sujetos, e incluso modificando y diversificando la conformación de las poblaciones estudiantiles que ingresan a la universidad.

A partir del desarrollo de las nuevas universidades nacionales del Conurbano Bonaerense se constituyó un escenario con características distintivas propias de la región geográfica donde se encuentran ubicadas, de sus ofertas académicas y por la población estudiantil que asisten a estas instituciones.

Respecto de las poblaciones estudiantiles es a partir de las transformaciones mencionadas que las instituciones de enseñanza superior en la Argentina contemporánea evidencian un ingreso ampliado que diversifica la “clientela” de la educación universitaria y que incluye estudiantes con posiciones de clase sumamente diferentes de las de la base tradicional de la clientela universitaria, con oportunidades y restricciones sumamente particulares deudoras de los cambios en la estructura social de la sociedad Argentina contemporánea (Noel, 2010). Esta oferta universitaria posibilita que los jóvenes se constituyan en la primera generación en sus familias en alcanzar mayores niveles educativos, incrementando sus posibilidades para acceder a mejores ingresos, progresar y participar en el desarrollo de sus contextos locales.

En este marco contextual, el investigador Gabriel Noel (2010) plantea que aparecen cada vez en mayor número estudiantes universitarios con trayectorias fuertemente divergentes de las asimilables a ese tipo ideal que hemos internalizado como modelo de estudiante universitario, coexistiendo en las aulas con los herederos de muchos de los efectos deletéreos de las profundas transformaciones sociales y culturales que la Argentina ha atravesado en las últimas décadas e interpelando la noción de movilidad social ofreciendo nuevos modos de ser y habitar la realidad social.

Trayectorias de estudiantes universitarios de primera generación: ¿tras la búsqueda de movilidad?

El ingreso de nuevas poblaciones a la vida universitaria se materializó de diversos modos en las trayectorias vitales de los estudiantes, poniendo en juego expectativas de ascenso y/o pertenencia social, y alterando las percepciones que se construyen sobre ellos mismos y su entorno.

El propósito principal de la propuesta radica en hacer foco en las transformaciones subjetivas que tuvieron lugar a partir del ingreso a la universidad, analizando los puntos de partida de

los estudiantes entrevistados intentando comprender los distintos modos de deconstruir trayectorias y escenarios a través de la noción de desigualdad.

En el “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” Norbert Elías (1998) propone un análisis en torno a la desigualdad social vinculada con la dimensión simbólica de las relaciones sociales, presentando la figuración “establecidos-outsiders” identificando y caracterizando a dos grupos de personas que componen una población a partir de las interacciones sociales establecidas.

Este análisis nos resulta de suma pertinencia a los fines de la presente propuesta considerando que el ingreso y la permanencia en la universidad se ha materializado en las historias de vida de los estudiantes y graduados convocados para la investigación, entre otras formas, en dicotomías que polarizan un “nosotros” y un “ellos” como ser: “la UBA y la UNLaM”; “el Trabajo Social y otras carreras de las ciencias sociales”; “el grupo familiar no universitario y ellos mismos”, “el centro y el conurbano” e incluso, “cada entrevistado antes de iniciar su formación y su propia versión atravesada por la vida universitaria”.

El abordaje de la figuración de establecidos y marginados de Elías (1998) requiere, en principio, de un grupo que presente un grado más alto de cohesión que el otro. Su mayor cohesión lo capacita a reservar diferentes posiciones sociales con un alto potencial de poder para sus propios miembros, y esto por su parte refuerza la posibilidad de excluir a los miembros de otros grupos. Las diferencias en el grado de cohesión interna pueden resultar decisivas dado que los diferenciales de cohesión e integración son importantes como raíz de desigualdades de poder.

De este modo, la estigmatización, entendida como la capacidad de un grupo de colocarle a otro la marca de inferioridad humana, se plantea en clave figuracional considerando que tiene lugar a partir de pensar a los dos grupos en relación mutua. Así, este proceso es entendido como la socio dinámica de la estigmatización, es decir, las condiciones bajo las cuales un grupo puede denigrar de otro y aceptar la denigración como esperable. En relación con dichas claves figuracionales, el estudiante B refiere: *“A mi hermano más grande, el viejo, no lo veo nunca. Él trabaja, ya tiene cinco hijos y armó su vida. Él era el hermano mayor, yo lo tenía “allá arriba” pero como que ahora últimamente bajó un poco. (...) Ahora soy yo el que está arriba, “yo estoy arriba de vos, vos que te hacías el inteligente, ahora soy yo” le digo, porque*

*voy a la universidad (risas). Mis hermanos me descansan, me molestan porque yo sigo siendo el más chiquito, “vos siendo universitario sos tonto igual”.*

A partir de pensar la estigmatización como una categoría que atraviesa el ingreso a la universidad de determinados sectores sociales, es posible introducir el concepto de “contra estigmatización”, surgido cuando los grupos anteriormente marginados tienden a “tomar revancha”, a la figuración establecidos y marginados como un tipo de relación momentánea, mostrando que los problemas cobran relevancia sólo si se considera a la balanza de poder entre tales grupos como algo cambiante y si se trabaja en dirección hacia un modelo que muestren el permanente movimiento de grupos establecidos que se vuelven marginados cuyos representantes llegan como nuevos establecidos a posiciones que les fueron denegadas anteriormente o que, según el caso, resultan paralizados como consecuencia de alguna opresión a lo largo del tiempo. Mientras perdure esta condición, el estigma colectivo impuesto a los sujetos históricamente marginados puede persistir y en general genera movimientos de fortalecimiento de carácter endogámicos que otorgan a sus miembros cierta sensación de cohesión grupal, tal como transmite el estudiante B: *“Cuando empezamos a cursar me hice amigo de dos chicas con las que había hecho el ingreso. (...) y luego me hice amigos y ahora estoy cursando con ellos. (...) Estoy acompañado de ellos, porque está bueno que te acompañen; así no estás solo y no te bajoneás. ¿Porque la voy a estar pasando mal solo haciendo frente a lo que otros me dicen para que deje o cambie de carrera o de universidad?”.*

El problema de la distribución de oportunidades de poder (Elias, 1998), tal como fuimos describiendo al historizar el acceso a la universidad en Argentina, se halla en el centro de las tensiones y conflictos entre establecidos y marginados, y por ello se torna inevitable, en un escenario que abona a la inclusión estudiantil, preguntarse cómo y por qué unos hombres se perciben como partes del mismo grupo y se incluyen unos a otros dentro de los límites grupales que ellos mismos establecen al hablar de “nosotros”, mientras que excluyen a otros como pertenecientes a otro grupo, al que se refieren colectivamente en términos de “ellos”. Varios de los estudiantes entrevistados refieren anécdotas vinculadas al momento en el que “yo era de esos que...” incluyendo otros comentarios donde mencionan cuestiones tales como *“luego, cuando empecé a ser parte de la universidad no entendía cómo podían decir esas cosas”.*

Las historias de vida estudiantiles recuperadas en la propuesta ofrecen múltiples matices respecto de las motivaciones y expectativas puestas en el acceso y la permanencia a la educación superior, mostrando divergencia en cada relato vital.

Si bien los estudiantes refieren percibir el acceso a la universidad como una herramienta de movilidad social ascendente, dando cuenta de las credenciales y los títulos necesarios para determinadas inserciones laborales, dicha experiencia promueve especialmente un incremento del capital simbólico que en términos de Bourdieu (2004: 138) “no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido”. Considerando que, siguiendo al autor, las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico, esta capitalización se percibe como la posibilidad de incrementar las oportunidades de acceso a más y mejores opciones laborales: *“El trabajador es muy ninguneado, muy vulnerado en sus derechos por el simple hecho de no tener estudios. Ese maltrato me hacía ruido a mí. No por el hecho de no sentirme capaz; yo siempre sentí que era capaz. Sentía que la forma de estar vestido era una portación de una clase y significaba ya estar predestinado a ese estigma: vos no pensás, vos solo te tenés que dedicar a trabajar y lo tuyo no vale, tu opinión no vale. (...) Para mantener una calidad de vida tenía que tener que trabajar mucho y se me estaba yendo la vida y no estaba viviendo. Y así decidí largarme a estudiar”* (Estudiante C)

Siguiendo el testimonio del estudiante C es posible pensar ingreso y la permanencia en la universidad como un modo de acceder (e incluso ascender) a nuevas posiciones en el espacio social, e incluso en el mundo laboral. Así, en términos de Turner (1988), el acceso a la universidad en contextos complejos podría pensarse como un rito de pasaje entendiendo la pertenencia a los sectores populares como el estigma que impulsa la separación de los sujetos de la universidad, seguida de una instancia liminal o “marginal” como puede ser la permeabilidad del acceso restrictivo a la educación superior a través de las políticas sociales mencionadas a lo largo de la propuesta y teniendo como horizonte un escenario de agregación donde aquellos estudiantes segregados y luego incorporados al sistema universitario de modo liminal se experimenten encarnando un estatus superior al inicial.

Así, la iniciación en la educación superior no solo puede ser pensada como un sin fin de atravesamientos, sino, además, como el escenario que promueva un rito de pasaje de aquellos sujetos que conforman los sectores populares con anhelo de movilidad social.

## Reflexiones finales

La Universidad Nacional de La Matanza, institución donde se llevó adelante el trabajo de campo enmarcada dentro de las denominadas nuevas universidades del conurbano bonaerense, fue construyendo un proceso de conformación y consolidación en su territorio constituyéndose como la puerta de acceso a la educación superior. En este contexto, nos resultó sugerente indagar sobre el impacto que esta propuesta académica, entendida como parte del conjunto de políticas sociales enfocadas en el nivel superior, tuvo en las trayectorias educativas y vitales de sus estudiantes y recientes graduados.

Recuperando y analizando los relatos de los estudiantes entrevistados hemos podido advertir que el ingreso a la universidad conlleva expectativas de ascenso social y de ampliación de oportunidades que adquieren tantas formas de manifestarse como procesos subjetivos encarnados. En este sentido, advertimos que el ingreso a la educación superior se posiciona como una instancia que posibilita atravesar los márgenes y asumir nuevas posiciones sociales, significando una importante transformación en la subjetividad.

Un aspecto clave en función de corroborar estos procesos se relaciona con las nuevas distinciones sociales que comienzan a construirse desde el ingreso a la vida universitaria. Así, identificamos distintas dimensiones que hacen a la construcción de un nuevo “nosotros”: la identificación con un nuevo grupo de pares, las distancias con los ámbitos de socialización anteriores, la desidentificación con las ideologías y los valores de los propios familiares, la deconstrucción de las relaciones de género, entre otras.

A lo largo del trabajo de campo los estudiantes entrevistados han aludido con insistencia a la formación teórica que forjaron en la universidad, a partir de la cual han logrado problematizar la realidad social que los rodea (Karz, 2006). En este sentido, resulta especialmente distintivo el carácter de irreversibilidad que tiene este proceso, es decir en términos de Turner (1988), la imposibilidad de retornar al estadio anterior, luego de haber atravesado las distintas fases del rito de iniciación, entendiendo que el modo de comprensión de la realidad social compleja aprehendido, así como la forma de vincularse con otros y con el territorio habitado y las expectativas respecto del curso de ciclo vital se muestra más que distante de aquel bagaje portado en instancias previas al punto de bifurcación (Argüello Parra, 2012), que significa en sus vidas ingreso a la universidad.

## Bibliografía.

- Argüello Parra, A. (2012) Entre el tiempo y el relato. Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. Revista de investigación educativa N° 15. Universidad Veracruzana. México.
- Barattini, M., Bonaldi, P., del Cueto, C., Gentile, M. F., y Luzzi, M. (2013). Más allá de las continuidades y las rupturas: herramientas para pensar la estructura social argentina hoy. Lavboratorio, (25).
- Binimelis-Espinoza, H., y Roldán Tonioni, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. Convergencia, 24(75), 215-235.
- Bourdieu, P y Wacqant, L. (2005), Una invitación a la Sociología Reflexiva, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2004) Cosas dichas. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Colabella, L. y P. Vargas (2014) ““La Jauretche”. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires.” En: AAVV, Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay. Buenos Aires: CLACSO.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. Cinta de Moebio, (45), 253-274.
- Deleuze, G. (2015) La subjetivación. Curso sobre Foucault. Buenos Aires: Cactus.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. Nueva sociedad, (239), 42.
- Elias, N. (1998), “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” en La civilización de los padres y otros ensayos. Bogotá: Norma.
- Ezcurra, A. M. (2007). Cuadernos de Pedagogía Universitaria N° 2. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU
- Feldfeber, M. y GLUZ, N. “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'”. En: Revista Educação & Sociedade vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011.
- Karz, S. (2006); La investigación en Trabajo Social. Volumen V. Publicación de Jornadas realizadas por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Pág. 9-28.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Boletín Oficial* de la República Argentina. 14/12/2006
- Ley de Educación Superior N° 24.521. *Boletín Oficial* de la República Argentina. 20/07/1995
- Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior N° 27.204. *Boletín Oficial* de la República Argentina. 28/10/2015
- Lucardi, A. (2018). “Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018”. En Revista Argentina de Educación Superior N°16.
- Marquina, M. y Chiroleu A. (2015) “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. En: Propuesta Educativa N° 43, Año 24, Vol1, Pp. 7-16.
- Mattioni, M. (2017) Nuevas Universidades del conurbano bonaerense: Tensiones y encuentros en la educación superior a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad. Revista Debate Público, reflexión de Trabajo Social. Año 7, N 13 y 14, pp. 21-27
- Miguez, E. (2018), Crítica (y reivindicación) de la universidad pública. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Morín, E. (2007). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Noel, G. (2010) "La Persistencia de la Visión Algunos Desafíos para la Política Universitaria a partir de los Cambios Sociales en la Argentina Reciente" Revista Gestión Universitaria Vol. 2, N°2.
- Ozollo, F. y Papparini, C. (2015) Calidad y derecho a la Educación Superior. Integración y Conocimiento, N° 3, pp. 102-111
- Rojas E. (1999), El saber obrero y la innovación en la empresa, OIT CINTERFOR, Montevideo.
- Rojas, E. (2014), Educación, trabajo y crisis global, en Boletín Técnico do SENAC, v. 37, n° 3, septiembre – diciembre, Río de Janeiro.
- Ros, Címolai, S. y otros (2014). Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario. In VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Santos, B. D. S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En Epistemologías del Sur, 25-61.
- Santos, B. D.S. (2009), Una epistemología desde el Sur, México: CLACSO y Siglo XXI.
- Sautu, R. (1998) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.
- Southwell, M. (directora). (2015). El FinES PROGRESAR (Proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.242/px.242.pdf>
- Turner, V. (1988) El proceso ritual. Estructura y antiestructura. España, Taurus.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2012) "De 'la' forma de conocer a 'las' formas de conocer", En N. K. Denzin e Y. Lincoln, Manual de Investigación Cualitativa Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006) "Estrategias de investigación cualitativa" Editorial Gedisa, Buenos Aires.