

La *secundarización* de las universidades privadas en Argentina: formato escolar, edad y espacialidad en contexto de expansión de la educación superior

The High School Ethos in Private Universities in Argentina: Structure, Ages and Spatiality in a Context of Higher Education Expansion

Sebastián Gerardo Fuentes¹

Resumen

En el contexto de diversificación de la educación superior, el artículo analiza las estrategias que desarrollan las universidades privadas en Argentina para captar y sostener una matrícula específica y acompañar de modo personalizado las trayectorias de los estudiantes. El trabajo se basa en una etnografía realizada entre estudiantes de sectores medios altos y altos en Buenos Aires, continuada luego entre referentes de universidades privadas en Argentina. La *secundarización* del nivel superior caracteriza el despliegue de un cierto isomorfismo entre la escuela secundaria y la universidad, por medio de la continuación de condiciones espaciales-estéticas, la agrupación estudiantil y el movimiento etario-gradual en la cursada, el acompañamiento y tutoría de los estudiantes y la configuración de un tipo de autoridad pedagógica atravesada por la cercanía y la personalización—elementos del formato escolar de la escuela secundaria del sector privado adaptados a la educación superior.

Palabras clave: Educación Superior; universidades privadas; escuela secundaria

Summary

In the context of the diversification of higher education, the article analyzes the strategies developed by private universities in Argentina to attract and sustain a specific enrollment and to accompany students' trajectories in a personalized way. The work is based on an ethnography carried out among students from upper middle and high sectors in Buenos Aires, then continued among referents of private universities in Argentina. The adoption of secondary education culture by higher education implies the deployment of a certain isomorphism between high school and university, through the continuation of spatial-aesthetic conditions, student grouping and age-gradual movement in the course, the accompaniment and tutoring of students and the configuration of a type of pedagogical authority crossed by proximity and personalization—elements of the secondary school format in private institutions adapted to higher education.

Keywords: Higher Education; Private Universities; Secondary Education

Fecha de recepción: 2/03/2023
Fecha de evaluación: 2/06/2023
Fecha de evaluación: 2/06/2023
Fecha de aceptación: 22/06/2023

Introducción

La educación superior ha atravesado profundos cambios en su composición institucional, el financiamiento, el desarrollo de la oferta y la lectura de las demandas que hacen las instituciones, el sentido que adquiere lo público y lo privado, y el rol de las regulaciones políticas y de mercado. El derecho a la educación se instala como paradigma que regula las relaciones entre actores políticos, sistemas educativos y regulaciones nacionales y globales. La expansión acontece a pesar de marcadas diferencias nacionales y regionales (Brunner y Villalobos, 2014) por medio de la creación de instituciones privadas en la mayor parte de los casos, o de una combinación entre instituciones estatales y privadas, ya sea mediante la creación de nuevas sedes en localidades sin o con escasa oferta universitaria, o mediante la creación de nuevas universidades.

En la Argentina, las demandas de acceso y graduación se concentran en las universidades públicas, por el volumen de su matrícula, pero también conciernen al subconjunto de las universidades privadas (Fuentes, 2020), las cuales procesan nichos en función de producir ofertas específicas en sus áreas de formación, carreras, localizaciones territoriales y propuestas pedagógicas e institucionales que captan matrícula en contextos competitivos. Las universidades privadas (UU.PP.) consolidaron un subcampo específico pero diverso internamente, con la prohibición formal del lucro, en un proceso donde el crecimiento de la matrícula fue y sigue siendo gradual y no explica, como dice Chiroleu (2013), la complejidad de la expansión de la educación superior. Sin embargo, detenerse en la diversificación interna del sector universitario privado, en sus activas estrategias de desarrollo, puede brindar un mapa más preciso sobre las modulaciones institucionales específicas—la creación de modos de estar y desarrollar una trayectoria en una organización educativa destinada a la formación—que impactan en los grados de heterogeneidad del sistema educativo y posiblemente en la creación de modelos que luego se expanden e irradian en otros tipos de instituciones educativas.

La investigación sobre la expansión de la universidad y los procesos de privatización abordaron el papel de las regulaciones y la creación de mercados y cuasi mercados (Torres y Schugurensky, 2001; García de Fanelli, 2001; Barbosa, 2015; Rabossi, 2011; Verger, 2011, Gérard, 2021, entre otros), todos procesos vinculados a la transformación de las economías globales y nacionales a fines del siglo XX y en el marco de las tensiones instaladas por los procesos privatizadores fomentados desde el Estado, los bancos y agencias internacionales financieras, las regulaciones transnacionales (Verger, 2011), entre otros. En general, se observa que estas investigaciones avanzan en la comprensión de las condiciones y efectos de la privatización, aunque no tanto en relación con los vínculos que las instituciones educativas privadas establecen con su potencial matrícula. Para ello es necesario intersectar el campo

de estudios con aquellos que provienen de los estudios socioculturales de la edad, así como, dentro de la misma investigación educativa, con aquellos que avanzaron sobre el estudio de los cambios y límites del nivel secundario en su relación con la inclusión de los/as jóvenes.

Miradas más diacrónicas, que sitúen la importancia de las trayectorias y articulaciones entre nivel secundario y superior, y que ubiquen la relevancia del tiempo, el espacio y la edad en la construcción de la juventud universitaria son escasas. De alguna manera la investigación naturaliza que lo universitario se halla asociado a una producción cultural y “moderna”, como es la edad (joven, joven-adulto), y las preguntas que sobre ello se formulan están más marcadas por la inquietud generacional –la certeza de que se está frente a una generación que demanda y procesa de modo diferencial las propuestas pedagógicas e institucionales– antes que etaria. La universidad produce activamente la categoría joven, solo que en el actual contexto es posible plantear que las marcas de pasaje entre el nivel secundario y el nivel universitario están transformándose al tiempo que se transforma la institución universitaria y las regulaciones que gobiernan el paso de los estudiantes –mayormente jóvenes– por ellas².

En el nuevo milenio, la competencia por interpelar a jóvenes de distintos sectores sociales llevó a las UU.PP. a instalar modos de enseñanza y de organización pedagógica que ofrecieran una experiencia cualitativamente distinta a la de las grandes universidades públicas, y que respondieran, además, a un perfil generacional, sobre todo a uno que había atravesado la escolarización en el nivel primario y secundario en el sector privado–perfil cada vez más presente dada la permanencia y consolidación de la educación privada en nuestro sistema (Fuentes, 2018; Bottinelli, 2013). También buscaron interpelar a estudiantes de distintas trayectorias escolares y de sectores de clase, para los cuales la universidad pública representaba un espacio marcado por la masividad, la incertidumbre, la politización (Rabossi, 2011) –leída allí como una marca negativa– y la exigencia de la autonomía juvenil.

En este marco se inserta este artículo. Las estrategias que desarrollaron las universidades para la producción de su oferta se concentraron en una adaptación “cultural” a las nuevas generaciones de determinados perfiles de clase, y a un proceso social, cultural y propiamente educativo, como lo es la escolarización en el sector privado en los niveles obligatorios del sistema. Las UU.PP. buscaron interpelar y seguir participando en la producción de un determinado tipo de juventud, marcada por la moderna moratoria social (Margulis y Urresti, 1998; Chaves, 2010), pero en sintonía con requerimientos y modos más flexibles y al mismo tiempo más tutoriados para la normalización de la experiencia juvenil-universitaria.

La investigación en que se basa este artículo partió del supuesto de que las UU.PP. despliegan estrategias para asegurar la adhesión de los/as estudiantes a su

propuesta, la permanencia y graduación, y la experiencia de satisfacción en relación a la propuesta de enseñanza ofrecida, tanto en función de la relación servicio-cliente que es característica de instancias mercantilizadas, como a partir de una alianza entre familias y UU.PP –marca de origen del subsector privado desde su nacimiento a fines de los años 50, que muestra componentes morales (Fuentes, 2013).

El artículo presenta un análisis de la producción de la oferta institucional de las UU.PP. en la Argentina, visto tanto desde los actores responsables de producirla como desde la óptica de los/as estudiantes. El objetivo del trabajo es aportar al conocimiento de los procesos de expansión y democratización de la educación superior, abordando la diversificación institucional desde una mirada que identifique componentes organizacionales y transformaciones etarias e intergeneracionales, como respuestas a las nuevas demandas sociales, organizando la mirada sobre la educación superior en vínculo con el resto del sistema educativo: entender las transformaciones en la relación Universidad y Sociedad requiere mirar los cambios que experimentó el conjunto del sistema educativo.

La educación universitaria en la Argentina

La investigación sobre la expansión, masificación y democratización de la educación superior universitaria se centra, por lo general, en la identificación de dos fenómenos: el crecimiento del sector privado y/o del sector público, según las características de los sistemas educativos nacionales y sus cambios recientes, por un lado. Por el otro, en las problemáticas relativas a las barreras de acceso, las dificultades para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, el abandono y los desafíos que plantea la alfabetización académica y la socialización de jóvenes de distintos sectores sociales en un modelo institucional y pedagógico que no estuvo pensado para responder a la democratización, más allá del acceso irrestricto y la gratuidad que caracteriza a las universidades públicas argentinas (Ezcurra, 2005).

Los desafíos relativos a la mayor presión social para el ingreso de nuevos sectores sociales a la educación superior también incumbe a las UU.PP., no sólo por la hipótesis de fuga de los sectores privilegiados desde las instituciones públicas hacia el sector privado, sino, sobre todo, por la relación cada vez más particularizada que las instituciones universitarias buscan establecer con públicos específicos y cambiantes, adecuando su oferta, leyendo marcas de clase, ideológicas, etarias, territoriales, y otras más específicas, vinculadas a campos de saber y perfiles de egreso. Aunque las UU.PP. estén asociadas a una tradición más sectorial, ligada a determinados grupos sociales –como el catolicismo en los años 60, determinados sectores liberales en los 70 y en los 90– y a operaciones de selección social y académica de sus estudiantes –las universidades de elite y/o “excelencia”–, el crecimiento del sistema y los posicionamientos de mercado hacen que las UU.PP. lean demandas y posibilidades

de crecimiento vía matrícula estudiantil en cada contexto temporal y espacial. Su financiamiento en la Argentina depende casi exclusivamente de los aranceles que pagan sus estudiantes, y sólo en algunos casos las estrategias de *fundraising* logran tener un cierto peso en su presupuesto.

Las UU.PP, cada una con su propio perfil institucional y de clase, despliegan una política territorial y comunicacional para conocer y alcanzar a sus potenciales estudiantes. Desde la clásica orientación vocacional ofrecida a estudiantes secundarios, al vínculo institucionalizado con escuelas secundarias privadas por medio de redes y convenios que facilitan la articulación para el ingreso de estudiantes y la formación de los/as docente de las escuelas, hasta, más recientemente estudios de mercado, *focus groups* con ingresantes, e incluso el análisis de las redes sociales de las instituciones, configuran un conjunto de estrategias que las UU.PP despliegan para la captación de los intereses de los/as estudiantes. Estas estrategias se concentran en las dinámicas relativas al ingreso y la permanencia de los/as estudiantes, problemáticas que no son exclusivas –como a veces se cree– de las universidades públicas.

En la Argentina, hasta los primeros años de la década del 90, las UU.PP totalizaban una veintena de instituciones y respondían a perfiles específicos: católicas, por un lado, y liberales, por el otro; se concentraban en las ciudades capitales, en la formación de profesiones liberales tradicionales y atraían a sectores de clase más o menos definidos, por lo general de medios hacia arriba. Las universidades nacionales reunían un público pluri-clasista, con el claro predominio de sectores medios. En esa década, se produce una intensa creación y autorización de instituciones privadas, pero también de instituciones públicas nacionales que reconfiguran el mapa de oferta: aparecen las UU.PP asociadas a sectores altos como nichos específicos, urbanos, para jóvenes de sectores trabajadores, medios-bajos, y las nuevas universidades nacionales que buscaban interpelar, básicamente, a los jóvenes de familias no universitarias, por lo general de sectores medios bajos o bajos. La creación de numerosas universidades públicas en lo que se denomina el conurbano bonaerense ressignifica también el imaginario pluri-clasista de las universidades públicas: su inserción en territorios cercanos a los barrios populares y medios-bajos modificó el lugar de la universidad pública como era concebida hasta entonces—un bien de acceso formal universal, pero lejano en términos espaciales y simbólicos, distante de las posibilidades de apropiación cultural de los sectores sin tradición universitaria. Su expansión en un momento se explicaba más en términos de los campos disciplinares de las carreras que ofrecían, más vinculadas a las ciencias humanas y sociales (Plotkin, 2002; Cosentino de Cohen, 2003; Rabossi, 2011), proceso que según dan cuenta estas investigaciones fue mutando en los últimos años, dada la circulación de profesores entre universidades públicas y privadas, la creación y expansión de carreras de medicina en el sector privado, entre otras modificaciones. En las UU.PP. también se heterogeneizó la matrícula, en términos de las carreras ofrecidas y de

los orígenes sociales de los estudiantes, ampliándose claramente hacia perfiles de élite tanto como sectores medios bajos en universidades que despliegan pequeñas sedes en distintos puntos de las ciudades (Fuentes, 2022).

La expectativa social y de los mismos estudiantes sobre el ingreso y la graduación acontece a partir de mayores ingresos de estudiantes primera generación de universitarios a la educación superior (Ezcurra, 2005). Lo que los estudios identifican, con distintas categorías analíticas, es la mayor asociación entre perfiles institucionales, por un lado, y niveles de ingreso, “valores” de clase y estilos de vida. La expansión del sistema universitario acontece a partir de esta diversificación de clase (Fuentes, 2017). A ello se suman en los últimos años otras dimensiones, como la diversificación disciplinar y territorial que distintos estudios han identificado en Argentina y en otros países de la región (Fuentes, 2020; Rama y Cevallos, 2016), así como la creciente presencia de la educación virtual/a distancia desplegada por buena parte de este tipo de instituciones³.

En los años 2000, mientras tanto, ese campo no solo no dejó de diversificarse, sino que se profundizó: se crearon nuevas universidades públicas, sobre todo, y más aún en el mismo conurbano bonaerense, y se destinaron ingentes recursos para la expansión de la red de universidades públicas existentes, sobre todo entre los años de los tres gobiernos kirchneristas. Las UU.PP, mientras tanto, continuaron creciendo, pero a un ritmo claramente menor, y más desconcentrado en términos regionales. Para 2020, la matrícula se encontraba en su mayoría en el sector estatal, que reúne al 81% de la matrícula (1.872.591 estudiantes), teniendo en cuenta el pregrado y grado (Departamento de Información Universitaria, 2020). El sector privado concentra al 19 % de la matrícula (445.664 estudiantes)⁴, siendo que posee casi las mismas dimensiones de oferta institucional que el sector estatal. La oferta institucional está conformada en 2020 por 133 instituciones, de las cuales 67 (el 50%) son universidades estatales, y 65 (el 49%) universidades privadas (1 Universidad Internacional completa el campo)⁵. La diversificación institucional conlleva una distribución desigual: la mayor presencia del sector privado está en la oferta—son más instituciones con menor cantidad de estudiantes.

Estudio etnográfico en la educación superior: itinerario metodológico

En 2011 me aboqué al estudio etnográfico de la experiencia universitaria de jóvenes de sectores medios altos y altos de Buenos Aires, estudiantes de una universidad privada católica (Universidad Católica Argentina, UCA), y estudiantes de estos sectores sociales que concurrían a universidades públicas como la Universidad de Buenos Aires (UBA) o a otras privadas con distintos perfiles—antiguas como la Universidad del Salvador (USAL) o más recientes, como la Universidad Austral. El estudio etnográfico en educación permite reconstruir relaciones cotidianas, prácticas

usuales en la experiencia estudiantil y juvenil dentro y fuera de las universidades, es decir, captar lo que sucede en las experiencias formativas más allá de las instituciones a ello destinadas (Neufeld, 2000; Gessaghi, 2016).

La investigación etnográfica finalizó en 2015, e incluyó, además de la participación y observación en la vida cotidiana de estudiantes, la realización de 53 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, responsables de gestión universitaria y de instituciones sociales destinadas a universitarios (clubes), profesores, y otros miembros adultos de las familias de los estudiantes (padres/madres/hermanos). Las entrevistas buscaron identificar aspectos nodales de la experiencia universitaria y la trayectoria de las familias, que en su mayoría constituían segunda, tercera o cuarta generación de universitarios. La unidad de análisis principal la constituyó la experiencia universitaria de jóvenes de sectores privilegiados, y la secundaria las propuestas de las instituciones universitarias y de sociabilidad juvenil.

El recorrido analítico me llevó a continuar la indagación en una nueva investigación⁶ que involucraba un análisis más exhaustivo sobre las políticas de desarrollo de la oferta académica de UU.PP ubicadas en ciudades capitales ciudades intermedias en distintas regiones de la Argentina, con el desarrollo de entrevistas a responsables de oferta universitaria en sedes centrales y no centrales de estas instituciones, y de material documental. La unidad de análisis fue la oferta de grado de las UU.PP en su relación territorial-regional. El trabajo de campo, consistente en relevamiento documental de la oferta institucional de las UU.PP. a nivel nacional y regional (Mercosur), el procesamiento de datos secundarios relativos a matrícula, y entrevistas a responsables de la oferta universitaria de universidades ubicadas en grandes centros urbanos y ciudades intermedias fue realizado en 2019.

En este artículo me baso en la investigación etnográfica realizada con y entre estudiantes de sectores medios-altos y altos de Buenos Aires, complementando con datos provenientes de la segunda investigación, a los fines de contextualizar e indicar un proceso social más amplio en torno a la transformación en los modos en que se organiza la “cursada” y la enseñanza en la universidad en contextos de alta diversificación institucional.

La permanencia prolongada en el campo me permitió formularme una serie de preguntas que este artículo busca responder. Los jóvenes entre quienes hacía mi trabajo de campo, en la segunda década de los 2000, presentaban una novedad generacional: habían recorrido su trayectoria educativa en el sector privado⁷, fenómeno que no estaba presente en sus padres/madres. Desde el nivel inicial hasta el universitario de grado y a veces de posgrado, realizan su recorrido formativo en instituciones del sector privado. ¿Qué hacen las universidades privadas que atienden a estos sectores sociales? ¿Cómo construyen su oferta, a sabiendas de que compiten entre ellas y con propuestas de relevancia y prestigio en las universidades públicas?

¿Qué modificaciones organizacionales realizan -qué formato escolar proponen- para interpelar y retener a la matrícula de la cual dependen, tanto para su funcionamiento como para su diferenciación? ¿Qué otros fenómenos intergeneracionales o etarios permiten explicar posibles cambios en la organización político-pedagógica de la enseñanza?

La experiencia previa de escolarización e incluso los problemas que presenta la universalización de la escuela secundaria constituyen un locus teórico donde situar las preguntas relativas al nivel universitario.

La secundarización como selección en el privilegio: espacio y estética para trayectorias en el sector privado

En la Argentina, la matrícula del nivel secundario crece sin cesar desde la década del 90. En 1980, la tasa neta de matrícula para nivel secundario era del 42,2%; en 1991, del 59,3%; en 2001, del 71,5%; y en 2010, del 82,2% (Almeida, Giovine, Alves, Ziegler, 2017). A mediados de la primera década de los 2000 se sanciona la obligatoriedad del nivel secundario (Ley N° 26.206 de 2006) y se despliegan una serie de políticas que buscaron ampliar la inclusión educativa y mejorar los niveles de graduación. Se establecieron modificaciones a los regímenes de evaluación, las prácticas de enseñanza, la creación de modalidades, programas e instituciones que tendieran a generar mayor retención, entre otras iniciativas (Steinberg, Tiramonti, Ziegler, 2019). El diagnóstico común apuntó a modificar los mecanismos de exclusión y la naturalización del dispositivo de selección social que representó la escuela secundaria históricamente concebida para la educación de las elites, generando programas de refuerzo de la escolarización o alternativas al formato escolar convencional⁸.

La demanda de mayor inclusión que atravesó al nivel secundario también se hizo presente en las universidades, específicamente en las instituciones privadas, que leen este proceso desde la relación de consumo que se establece con su estudiantado actual y potencial. Hay una ilegitimidad de la exclusión como modo de selección que atravesó primero al nivel secundario, y que desde hace pocos años se hace presente también en las Universidades, en pos de las demandas globales y locales por mayor acceso a educación de calidad durante toda la vida, y la activa movilización de actores universitarios públicos y políticos, redes de universidades y organizaciones sociales que plantean la educación superior como derecho. Esa ilegitimidad de la exclusión no se contradice con el carácter selectivo o el perfil de “élite” presente en muchas de ellas, que convive con políticas de “inclusión” mediante la figura del becario (Dallaglio, 2021).

Su contracara, la legitimidad de la exclusión, es una condición para la instalación de políticas de selección y para la construcción de los privilegios sociales. Sin embargo, no todas las instituciones educativas la plantean en términos explícitos. En

una sociedad igualitarista como la Argentina, que impugna privilegios y jerarquías, aunque conviva con ellas, detentar prestigios se hace legítimo en función de matrices vinculadas al esfuerzo, el trabajo, el mérito, entre otros marcos discursivos que dan sentido a las relaciones sociales desiguales (Fuentes et al., 2016). Además de las políticas de becas de estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos, en las universidades de élite o que atienden a sectores medios altos se implementan estrategias para responder a un imaginario que cuestiona elitismos explícitos e injustificados. Una tensión se hace presente entre seleccionar un perfil de estudiante -y conservar algo de la selectividad como marca de distinción- y al mismo tiempo presentarse como una institución preocupada por la situación y la trayectoria de los/as estudiantes.

El nivel de crecimiento de la educación privada en el nivel secundario se mantuvo relativamente estable en las últimas décadas. De acuerdo a los datos sistematizados por Bottinelli (2013) el nivel en que más se incrementó la participación del sector privado desde la década del 90 hasta 2010 fue el superior (educación universitaria y no universitaria). Específicamente la matrícula universitaria privada pasó del 15,4% en 1998 (primer año en que se tienen datos sistemáticos para universidades) al 20,5% en 2010 y al 19% en 2020 (Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, 2020), mientras que en 1998 en el nivel secundario el 27,1% de los estudiantes estaban en el sector privado, para elevarse al 27,8% en 2010 y al 28% en 2021 (según datos del Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos, Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación). Estos datos no implican que existan trayectorias lineales en un mismo sector de gestión, pero la investigación al respecto señala que en las familias de clase media alta y alta la trayectoria en el sector privado se extiende (Fuentes, 2017), y que las UU.PP se expanden por nichos en distintos sectores sociales (Chiroleu, 2013). Visto desde la perspectiva de las familias y jóvenes de sectores medios altos y altos, a la naturalización de la educación secundaria y universitaria en la historia del grupo familiar se le adiciona la justificación de una elección universitaria anclada en la experiencia escolar que también es una experiencia estética y espacial. Las UU.PP. interpelan a los jóvenes de sectores medios a altos nietos o bisnietos de universitarios, instalando una experiencia estética que busca captar y sostener la matrícula naturalizando la condición selecta construida en la trayectoria previa de estos estudiantes (Fuentes, 2017; Fuentes et al., 2018).

En los procesos decisorios de universidades y carreras, los/as jóvenes deben justificar frente a un público las razones de su decisión: sus familias, amigos, profesores del colegio secundario, sus parientes cercanos, sus compañeros de club, entre otros (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio, 2022; Fuentes, 2022). La elección escolar/universitaria es una performance. Cuando se trata de UU.PP, al menos en Buenos Aires, esa decisión se construye en base a la no elección de la Universidad

de Buenos Aires (UBA). Se trata de la universidad a la que probablemente fueron padres, madres, tíos/as, abuelos, o a la que asisten amigos o primos, como opción ya instalada, y frente a la cual es necesario construir justificaciones que den sentido a su rechazo.

Las valoraciones sobre las instituciones universitarias son construidas relacionamente. En las entrevistas con estudiantes que eligieron UU.PP, se valora el espacio agradable y confortable que allí experimentan. Es una marca que se repite en entrevistas con estudiantes de otros sectores sociales menos privilegiados que asisten a Universidades públicas en el conurbano que cuentan con edificios e instalaciones nuevas, suficientes y “lindas”, frente a una universidad pública (UBA) atravesada por aulas abarrotadas de estudiantes, con escenas relatadas en donde el asiento es el piso, pasillos llenos de cartelera de los partidos políticos, edificios viejos con escaso mantenimiento, y una configuración espacial de institución masiva⁹, con grandes volúmenes de personas moviéndose cotidianamente. También se valora por contraste la estética verde de muchas UU.PP., que cuentan con campus en la periferia de la región metropolitana.

Esta valoración del “verde” posee un continuum con su experiencia cotidiana habitacional: muchos de ellos/as viven en la zona norte de Buenos Aires, caracterizada por su lógica urbana residencial (casas con patios, jardines, piletas, plazas) y/o en barrios cerrados, donde el espacio abierto verde cobra mayores dimensiones. El continuum se profundiza en relación a su experiencia espacial en las escuelas secundarias privadas a las que concurren. Aulas y cómodos pasillos, limpieza constante, edificios nuevos, o viejos, pero restaurados y mantenidos cuando las tradicionales instituciones secundarias capitalizan su experiencia pedagógica y material-parque y verde, grandes canchas de fútbol, rugby, hockey, comedores vidriados y vistosos.

El continuum de la experiencia estética de privilegio prolonga la trayectoria escolar previa, sobre todo en estudiantes de sectores privilegiados. En sus relatos, la valoración positiva que hacen de la universidad se ancla en una experiencia espacial y temporal que les otorga un aire familiar, un espacio tan cercano que semeja la intimidad del parentesco. Ese *aire de familia*, la sensación de estar en un espacio propio, remite a un estar estético, una percepción sobre el espacio físico que reciben con agrado: aulas “cómodas”, espaciosas, frecuentemente con vistas a algún espacio exterior, y en la que el número de estudiantes no es lo suficientemente alto como para desconocer completamente a un compañero/a de estudios, tal como aconteció en las escuelas secundarias privadas donde se escolarizaron. Se amortigua así la exogamia propia de los espacios públicos (Pierella, 2014) que hubiera acontecido en caso de ir a una universidad pública. El modelo espacial-estético que configuró su experiencia en el nivel secundario previo se expande hacia el nivel universitario, en una política material y estética que las UU.PP. activamente producen.

La Universidad se secundariza en un continuum estético con el nivel educativo anterior que contribuye a la naturalización de la experiencia del privilegio. En este punto entiendo por secundarización un proceso específicamente privado: la continuación de la experiencia en un determinado tipo de escuelas secundarias que han podido hacer del espacio y la infraestructura un capital diferencial, y que, visto de modo sistémico, sólo se comprende en el marco de la fragmentación del sistema y de la persistencia de la asociación entre lo público/estatal y lo “descuidado” como una marca política y de financiamiento del sistema educativo en su conjunto. Es una secundarización de determinado sector de clase, y de una experiencia espacial selectiva que se prolonga hacia la universidad.

La secundarización vía el formato escolar

La educación secundaria se configuró en su origen como instancia propedéutica para los estudios superiores (Durkheim, 1982). Durante su expansión global, conservó esta marca de distinción, que socializaba a un grupo de elegidos en torno a las posibilidades de acceso a la universidad, o posiciones letradas en los Estados y otras instituciones sociales y económicas. Si bien las funciones dominantes asignadas en cada época a la escuela media han ido variando en cada contexto en función de la expansión, la restricción o democratización del nivel, ésta mantuvo una propuesta caracterizada por un tipo de relación con el saber, un modo de organizar el trabajo de enseñanza y una serie de regulaciones sobre los sujetos de la enseñanza, institucionalizados en un formato escolar que naturalizaba las condiciones de clase y etarias de sus integrantes, suponía y construía homogeneidades etarias y relaciones con la “cultura” en el proceso de escolarización. La categoría formato escolar resulta propicia para caracterizar ese conjunto de regulaciones ya que vincula: naturalización de la edad cronológico-biológica con grados escolares en la formación de grupos y en su movimiento a lo largo del sistema, una organización curricular disciplinaria que supone experticia para vincularse fragmentariamente con el conocimiento, y promoción (esperada) de la totalidad del curso¹⁰. Todo ello supone además el empleo de ciertas pautas de disciplinamiento para ubicar a los sujetos en la relación pedagógica (Grupo Viernes, 2008; Ziegler y Nobile, 2014).

El formato escolar de la escuela secundaria convencional se constituía en una propuesta homogénea construida sobre la base de un tipo de relación pedagógica –basada en la evaluación del mérito, en la fragmentación de los aprendizajes propuestos, en la efectividad de su recorrido selectivo– que se organizaba en función de distancias: entre docentes y estudiantes –que debía ser sostenida, dada la desigualdad en la posesión del saber, y de modo más naturalizado, en la diferencia etaria; y entre estudiantes y el conocimiento, distancia epistemológica entre conocimiento y experiencia vital del joven, las marcas propias de la cultura letrada (Dussel, 1997).

Ambos tipos de distancias, configuradoras de la relación pedagógica, entraron en tensión en las últimas décadas, siendo revisitadas en nuevas propuestas escolares (Montes y Ziegler, 2010; Nobile, 2012) que buscaron modificar algunos elementos del formato, para responder tanto a transformaciones culturales y generacionales, como a las dinámicas de clase y las demandas vinculadas a la universalización y el derecho a la educación. De esta manera se fueron generando nuevos formatos escolares para los jóvenes de los grupos sociales que eran expulsados o no podían responder a la propuesta tradicional. Esto significó un proceso de incorporación segregada a la escuela secundaria (Tiramonti, 2011), mecanismo que instala la tensión entre lo común y lo particular, la igualación y la selección en los procesos de democratización del bien educativo. Estas instancias¹¹ buscan modificar el formato de la escuela media, que no obstante siguió conservando elementos, organizaciones o dispositivos excluyentes en su modelo masivo.

Estas marcas organizativas, que naturalizan y homogeneizan a los sujetos en términos etarios, se hacen cada vez más presentes en la educación superior universitaria. Si bien no es un fenómeno novedoso, dada la organización y secuenciación en años de cursado propio de las carreras universitarias y el supuesto cultural que asocia juventud con universidad (Fuentes, 2019), es posible identificar regulaciones y modos organizacionales del formato escolar de la secundaria reapropiados para la experiencia universitaria.

En las UU.PP. que atienden a sectores de clase media alta y alta, la organización de la enseñanza se produce por lo general en grupos pequeños que asisten juntos a clase en las distintas materias. Aunque puedan existir distintos turnos –sobre todo en las instituciones más grandes, que pueden llegar a tener una población estudiantil de casi 20.000 estudiantes– el modelo de cursado en buena parte de sus carreras es “escolar” –y así lo dicen responsables de gestión universitaria, secretarios académicos o coordinadores de carrera. Con el mismo grupo se cursan las mismas materias cuatrimestrales o anuales, separadas –en la organización temporal cotidiana– en pausas, “recreos” en los que todos lo que cursan en ese turno salen al parque, se distienden un rato, y vuelven a ingresar a la clase de la siguiente asignatura.

La experiencia de cursada en las universidades públicas que reciben a un público socialmente más diverso y están marcadas por un mayor volumen en su matrícula (Departamento de Información Universitaria, 2018) está signada por la múltiple oferta de cátedras y turnos y por una expectativa en torno a la autonomía individual del estudiante –con los problemas de abandono por falta de soportes institucionales que ello implica. En las universidades públicas de mayor tamaño, un estudiante puede elegir cursar una materia a la mañana, luego otra a la tarde, luego otra a la noche¹², o simplemente estar obligado a ello dado por su condición de trabajador (Carli, 2012) y por las distancias y trayectos urbanos que es necesario afrontar para asistir a clase,

entre otros condicionantes. En esa experiencia universitaria sostener la grupalidad constituye más una estrategia y un desafío, para los estudiantes, que una marca de la organización pedagógico-institucional de la universidad. Esta construcción de la trayectoria más individualizada y supuestamente autónoma en las universidades públicas –dada por su masividad– se colectiviza en las universidades privadas.

Durante el trabajo etnográfico en la UCA, y luego en las visitas y observaciones en universidades privadas de sectores medios altos en Mendoza, Córdoba y Salta, fue posible identificar una organización de la enseñanza en función de los grupos y no tanto del estudiante individual. Como me relataba un estudiante de ingeniería agropecuaria de la UCA: “esto es más o menos como el secundario, es el mismo grupo todo el tiempo, incluso te conocés con los de otras secciones o los que están en tercero o cuarto año”. Nuestra conversación acontecía en un “recreo” durante toda una mañana de clases, sentados junto a sus compañeros/as en el verde césped del parque de la sede que la UCA tenía en el barrio de Colegiales, en la Ciudad de Buenos Aires. Al rato todos/as ingresarían juntos/as a clases, y, según las mismas autoridades consultadas, ello era así durante los “primeros tres o cuatro años” de la carrera. Recién en el último año era posible que el grupo se disgregara, porque adquirirían distintos ritmos en su desarrollo académico o se insertaban en empresas internacionales o del grupo familiar. Cursar juntos/as, como en el secundario, por años o grados, constituye la propuesta de formato universitario desplegada por muchas UU.PP. Un modo de captar y sostener matrícula.

Se amplía el mecanismo de selección, se refuerza la experiencia escolar previa que ya comportaba una experiencia selecta, un educar en el privilegio (Ziegler et al., 2018). Se la confirma como la experiencia y el formato que funciona, es decir, posee una efectividad. No obstante, hay modificaciones: si la universidad se hiciera fama de expulsora, los/as jóvenes no llegarían a ella, tampoco la elegirían, por el riesgo de quedar en esa situación. La idea de una educación personalizada, decía un docente de la UCA, pensando en el “alumno”, en “cada alumno”, hace coincidir una cierta perspectiva pedagógica, un ideario institucional, pero sobre todo una política institucional basada en la retención.

Ahora, si la escuela secundaria argentina fue históricamente expulsora y selectora, ¿cómo es que los elementos de su formato, extendidos al siguiente nivel educativo, “sirven” para generar estrategias de retención? Quienes terminan el nivel secundario, son, justamente, quienes lo han logrado con éxito, es decir, han incorporado y sorteado los modos de organización de la enseñanza. Son producto de la selección misma. Y se trata, en muchas de estas escuelas, de una experiencia no tan expulsora–escuelas privadas que en muchos casos tendieron a la personalización de los vínculos, tal como lo señalan Ziegler y Nobile (2014) a propósito de las experiencias escolares de jóvenes de sectores privilegiados y de sectores excluidos. La cuestión

allí es que la autonomía que gradual y culturalmente se espera de los/as jóvenes entre fines del secundario y la vida universitaria no resulta ser tal, y los dispositivos escolares y universitarios de acompañamiento para evitar el abandono se destacan así por su persistencia y expansión. Allí está la lectura que los responsables de gestión universitaria de las instituciones privadas realizan: ofrecer una secuencia temporal y grupal, una experiencia estudiantil que los/as jóvenes encuentren familiar, que hayan recorrido, aún a riesgo de postergar la expectativa cultural de la autonomía juvenil, aquella donde la persona joven no dependía de una organización escolar para hacer desplegar una identidad universitaria.

Un isomorfismo entre universidad y educación secundaria se va configurando en la adopción gradual del formato escolar de la escuela secundaria moderna, aún con los cuestionamientos que recibe y las modificaciones que intenta en esta última. El formato escolar se expande al nivel universitario con sus marcas, sus problemas y con sus resoluciones parciales—las que buscan disminuir el abandono creando ortopedias (Arroyo y Poliak, 2011) que atenúen su efecto expulsor sin modificar estructuralmente la producción de la exclusión. Pero estas cobran sentido y pregnancia porque trabajan sobre experiencias escolares previas, modos de regulación del tiempo y la grupalidad ya conocidos. En este contexto algunas UU.PP identifican y desarrollan una activa política de captación en base a este aire de familia, que ya no es solo social—como han señalado otras investigaciones (Fuentes, 2017)— sino sobre todo espacial y temporal, con un formato que naturaliza condiciones etarias y produce un grupo “como si fuera el secundario” —decía un joven estudiante de ingeniería de la UCA.

La autoridad pedagógica y el formato en tensión: atraer o expulsar

La experiencia de secundarización se percibe en función de las condiciones antedichas, que contribuyen a crear ese clima “familiar” del que hablan entrevistados/as de las UU.PP. Si bien los relatos y las experiencias narradas son disímiles, se encuentra como punto en común la experiencia de comunicación “directa” entre profesores y estudiantes, la conformación de grupos pequeños, que varían entre 15 y 35 estudiantes—dependiente de las carreras y el turno. Todo ello recrea la experiencia que tuvieron en las secundarias privadas de las que egresaron. La misma cercanía en relación al clima general se plantea en relación a los profesores. La posibilidad de contar con mecanismos de comunicación que identifican como “directos” no es homogénea, pero sí extendida, y se materializa en un discurso propio de la gestión y dirección de algunas instituciones que, como me decían, “bajan línea” o buscan reclutar docentes que estén dispuestos a establecer una relación cercana con los/as estudiantes. Esa cercanía se predica sobre todo en dos aspectos: el primero es la disponibilidad para resolver dudas y dificultades de estudiantes individuales; el

segundo es la preocupación por los aprendizajes, es decir, por el resultado en los exámenes de los/as estudiantes.

Estas marcas y condiciones no son exclusivas de las UU.PP. y se hallan presentes en el trabajo de campo realizado entre estudiantes de universidades públicas. Se habla desde un discurso sobre la educación universitaria que cuestiona sus prácticas elitistas, la distancia profesor-estudiante como signo de excelencia académica, o el “dejar ser” que implica una concepción liberal de estudiante –que realice su propio recorrido y su propio esfuerzo sin tutela adulta e institucional– como política instalada en la relación entre estudiantes y profesorado¹³.

No obstante, se hallan dificultades, que son más claras en las UU.PP., más antiguas, que desarrollaron desde los años 60 y 70 estructuras de cátedra –en sintonía con la organización prevalente en las universidades nacionales. En relación al problema de investigación aquí analizado, la organización de la cátedra no representa por sí misma una barrera en el establecimiento de relaciones de confianza y cercanía entre profesores/as y estudiantes, pero la asociación entre cátedras y titulares hace a la construcción del prestigio de la institución –por el perfil profesional, académico y/o público de esas figuras– como de los mismos profesores/as y de los equipos de cátedra y/o auxiliares que los rodean.

En el trabajo de campo me encontré con experiencias relatadas por estudiantes que identificaban a las cátedras y docentes más “emblemáticos” de las carreras, como aquellas donde la distancia primaba, y consiguientemente, una cierta despreocupación por el devenir de los/as estudiantes. En algunas UU.PP. hallé también esa preocupación por parte de responsables de gestión. En todos ellos, se trata de lograr formas de autoridad que tengan en cuenta el recorrido previo en el nivel secundario. Como dice Pierella (2014), las formas de autoridad en la universidad se configuran también en función de la trayectoria previa, en las relaciones con la familia y los referentes escolares, marcadas por el cuidado, la contención y el reconocimiento. Los responsables de gestión tienen en cuenta esa historia previa, y buscan modificaciones en el cuerpo docente para que la experiencia sea de cierta continuidad en el vínculo pedagógico que se despliega en la universidad. El prestigio tradicionalmente construido en función del encumbramiento de determinados docentes en una carrera y universidad constituye un polo de atracción, pero si esos mismos prestigios desarrollan la enseñanza en las mismas condiciones de distancia –que fundamentan esos modos de construir la autoridad pedagógica–, se configura un proceso ambiguo, en el sentido de que atrae matrícula y sostiene prestigios, pero dificulta el desarrollo de la trayectoria académica de estudiantes. Frente a ello, las universidades desarrollan diversas estrategias que buscan modificar esa relación. Trabajan con dispositivos de capacitación y/o formación pedagógica, centrados en el uso de tecnologías para la enseñanza o en actualización didáctica sobre enseñanza y sobre las transformacio-

nes socioculturales de las “nuevas generaciones”. Persiguen modificaciones en el imaginario docente sobre los sujetos de la enseñanza en la universidad¹⁴.

De modo análogo a como se lo considera en la educación secundaria, la universidad está atravesada por el problema de un modelo exclusor y selectivo, y una propuesta que busca ampliar públicos –sea por democratización y/o por privatización en el contexto actual. El mismo formato la enfrenta al desafío de lograr la retención de estudiantes (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020). La secundarización es una respuesta a ello, porque las estrategias y propuestas destinadas a la modificación del formato escolar o a la capacidad de contención e inclusión de la escuela secundaria tradicional fueron ubicadas, entre otras variables, en la dimensión de la cercanía, acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes en el nivel.

La configuración de la autoridad pedagógica constituye un eje relevante que las universidades buscan modificar en años recientes. El desarrollo de un perfil más próximo con la experiencia del estudiante tiene como modelo la relación que muchos de estos jóvenes construyen con sus profesores del nivel secundario: en grupos reducidos, docentes que se repiten en distintas materias/asignaturas, con mayores frecuencias semanales, y, sobre todo, con un seguimiento de la situación de aprendizaje. Esta expectativa institucional tiene, junto con las otras dimensiones analizadas, una tensión en torno a cómo se piensa el sujeto joven como sujeto pedagógico en las UU.PP.

Experiencia universitaria *versus* experiencia juvenil: el formato y la edad

Además de la modificación en la posición de la autoridad y de las relaciones pedagógicas, las UU.PP. desarrollan tutorías para los ingresantes durante los primeros años de cursado; otras implementan programas de tutores pares, donde estudiantes avanzados acompañan a estudiantes nóveles. Implementan dispositivos de seguimiento que los estudiantes ya experimentaron en su trayectoria educativa previa en la escuela secundaria. Sin embargo, la tensión se instala en un componente fundamental del formato escolar: la naturalización de las edades cronológico-biológica con la del grado o año escolar/universitario¹⁵, que normaliza una franja etaria con determinados atributos relativos a las condiciones educativas.

En una ocasión estaba esperando a un joven estudiante de la UCA para continuar dialogando sobre su experiencia universitaria. Habíamos acordado que nos encontraríamos en determinada hora, pero se atrasó un buen rato. Finalmente, lo veo aparecer saliendo de la oficina de una profesora tutora de la carrera, que estaba en el mismo pasillo donde lo esperaba. Viendo un constante entrar y salir de estudiantes de esa oficina, pude identificar que el dispositivo tutorial de “seguimiento” de estudiantes con “dificultades”, que muchos de ellos tenían en sus escuelas secundarias, continuaba en la universidad. Bruno, el joven en cuestión, agradecía por ese espacio porque

le costaban algunas materias, y con la ayuda de esa profesora podía organizar sus estudios, como le había pasado en su colegio. La experiencia de que “se preocupan por cómo te va”, decía Bruno, le recordaba al seguimiento de preceptores, tutores, y equipos de gabinete psicopedagógico de la escuela secundaria privada de la que egresó. La dificultad para sostener una autonomía esperada se salva continuando con dispositivos ortopédicos propios del formato escolar de la secundaria (Arroyo y Poliak, 2011). Estas estrategias están dadas por una relación docente-alumno que posibilita un seguimiento y por una condición económica de la misma universidad que, como todas, se nutre exclusivamente de las cuotas mensuales que abonan los estudiantes. Los posibles abandonos que enfrentan constituyen tanto un problema pedagógico¹⁶ como económico.

En el caso de estudiantes que eligen las carreras más masivas del sistema universitario (como abogacía o ciencias económicas) se construye una percepción en donde “te das cuenta que no sos un número” —en alusión a lo que sucede o sucedería en esas carreras en las grandes universidades públicas. Al mismo tiempo que se percibe una grupalidad que recrea un ambiente de mutuo conocimiento, se valora como positivo la identificación de quién es cada uno por parte del cuerpo docente, coordinadores de carreras, del personal administrativo, etc. La experiencia de un ambiente familiar, la percepción de que los docentes o algunos docentes se “preocupan” por la trayectoria académica, produce tensiones entre la experiencia estudiantil de los jóvenes y su experiencia juvenil. En términos de un proceso social más general, entran en tensión una activa política universitaria de captación y retención con una representación cultural sobre las edades y las transiciones etarias (Chaves, 2010).

La diversidad institucional en la educación superior presente en los países de América Latina, en relación tanto al tipo de gestión de la institución, como de su tamaño, el público al que interpelean, el tipo de oferta en la que se concentran, perfila un tipo de sujeto modelo al que apelan. Se trata de un sujeto joven con determinadas condiciones de clase (media *ilustrada*, privilegiada) y por la manera en que la edad es socioculturalmente producida entre las familias, las instituciones educativas, las políticas públicas y las producciones culturales.

La relación comparativa que emerge de la valoración positiva en algunos aspectos y negativos en otros con la gran universidad pública tiene su contrapeso en lo que significa estudiar en una UU.PP que parece una escuela secundaria. La expectativa de ser tratado “no como adolescente” y atravesar una experiencia que dé signos de una mayor “adultez” o madurez, por parte de muchos de estos jóvenes, se enfrenta a una experiencia en la que estar en una institución que semeja a una escuela secundaria, los ubica en un lugar de menor autonomía, y de alguna manera, como me decía un joven “pareces un nenito de mamá”. De hecho algunos jóvenes de sectores medios altos que al momento de la entrevista estudiaban en la UBA, habían abandonado

UU.PP, y una de sus razones era tanto la idea de ser considerado un “adolescente” como la de permanecer dentro de una “burbuja”, no solo social (en términos de clase) sino también en la burbuja del parentesco y las jerarquías etarias, es decir, un “nene de mamá” pero de determinado sector de clase. Selección y elitismo nuevamente en tensión a partir ahora de la experiencia etaria.

Hacer de la universidad una suerte de continuación del colegio secundario –visto desde la experiencia de los/as jóvenes– conlleva también la presión por comparación con amistades y parientes que estudian en universidades públicas donde el desarrollo de la autonomía (Carli, 2012) constituye una condición, más allá de que los/as estudiantes desarrollen distintas estrategias de sociabilidad y sostén. Continuar en una especie de colegio secundario extendido hace perder valor frente a otros jóvenes que pueden hacer gala de sus logros sin los dispositivos institucionales de seguimiento que implementan algunas de las UU.PP. La secundarización de la universidad es un arma de doble filo que asegura un mínimo de estudiantes que apreciarán esa experiencia, pero que no produce de modo directo ni sin tensiones la inclusión y la retención que persigue.

Conclusiones

La secundarización del nivel superior caracteriza el despliegue de un cierto isomorfismo entre la escuela secundaria y la universidad, por medio de la continuación de las condiciones espaciales-estéticas, la agrupación estudiantil y el movimiento etario-gradual en la cursada, el acompañamiento y tutoría de los estudiantes y la configuración de un tipo de autoridad pedagógica atravesada por la cercanía y la personalización—elementos del formato escolar de la escuela secundaria adaptados a la educación superior. El isomorfismo no se produce tanto a nivel horizontal aún, sino en relación con la educación secundaria, lo que muestra que dentro del campo de variación que las instituciones universitarias pueden generar en un marco regulatorio y de mercado (Rabossi, 2011) se genera una modulación particular de la oferta que sigue patrones de la escuela secundaria tradicional cuestionada. Es un isomorfismo vertical entre niveles educativos y una distinción horizontal en el nivel universitario.

La organización, el formato de la universidad –con la preeminencia de las cátedras, del recorrido individual que el estudiante pueda o quiera hacer según condiciones sociales y preferencias– se tensiona con un modelo, mayormente presente en UU.PP., que tiende a reproducir características organizacionales y pedagógicas de la escuela secundaria¹⁷. De esta manera busca seguir convocando a sectores medios altos que construyen sus elecciones educativas en función de acciones de seguimiento de los/as estudiantes y de una experiencia témporo-espacial distintiva. Son instancias para conservar la distinción, la selección social y el “éxito”

estudiantil e institucional, en un contexto de ampliación del acceso a la educación superior donde la matrícula debe ser constantemente sostenida. Como dice Gérard (2021) a propósito de sus análisis globales sobre la expansión del sector privado, las universidades y las regulaciones políticas van generando clases de universidades que jerárquicamente se destacan por sobre otras con menos recursos e influencias. La novedad es que en nuestro estudio ese proceso está estrechamente vinculado a una transformación de las expectativas de edad sobre la juventud y a una expansión de la escolaridad previa en el sector privado.

La categoría de secundarización permite comprender un proceso social más general que vincula, por un lado, el mayor acceso a educación universitaria, es decir, una extensión de la población que atravesó la educación secundaria con éxito, naturalizó relaciones etarias, pedagógicas y espaciales, y atravesó una experiencia de escolarización bajo formas de la selección, pero también de acompañamiento de un formato escolar ya tensionado para el nivel secundario. Se extienden así al nivel universitario elementos del formato escolar clásico y modificaciones de ese formato escolar –el mandato de incluir y sostener trayectorias– que se han producido por nuevas demandas sociales y nuevas políticas educativas. La expansión de la educación superior en el sector privado se realiza con la extensión de regulaciones de la experiencia escolar secundaria que viraliza a la experiencia, expectativa y política universitaria.

Resta por analizar más profundamente el tipo de relación se produce entre la demanda de “inclusión” educativa que pesa sobre la aún expulsiva escuela secundaria argentina, y más recientemente, sobre las universidades, con esta experiencia de las UU.PP que se diferencian secundarizándose. No parece ser la expulsión, el filtro, lo que crea distinción –la idea de que solo se graduarían algunos, sino la retención y la capitalización de la distinción de una experiencia universitaria contenedora, placentera, estéticamente agradable, temporalmente familiar, grupalmente amistosa y conocida. Marcas de selectividad combinada con un cierto mandato inclusivo, articulación novedosa que extiende al nivel universitario la ilegitimidad de la expulsión. Y el cuestionamiento a la masividad por vía de la diferenciación que se logra en un sector privado que se sostiene y distingue con los recursos económicos de los/as estudiantes y sus familias.

Este proceso se ancla o desancla, de acuerdo al caso, con las expectativas y apuestas de los/as jóvenes a permanecer en espacios familiares o de mayor autonomía. Contener y tutelar, o autonomizar. Las universidades experimentan también los límites de la secundarización.

Notas

¹ Dr. en Antropología Social. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

cas y Técnicas (CONICET) con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Investigador y Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). sfuentes@flacso.org.ar

² El 38,5% de la matrícula universitaria de grado y pregrado en Argentina en 2020 está integrado por el grupo etario de 20-24 años, siendo el más numeroso. Le siguen en importancia el grupo de más de 30 años (27,8%) y en tercer lugar el de 25 a 29 años (22,1%) (Fuente: Procesamiento propio Base de datos Anuario Estadístico 2020, Secretaría de Políticas Universitarias). Los menores de 19 años representan el 11,9 % de la matrícula. El grupo etario que más crece en las últimas décadas es el de más de 30 años, que en 2001 representaba el 11,6% de la matrícula. Si bien el perfil etario de las Universidades va modificándose en su composición “joven”, el grupo de mayor peso aún sigue siendo el conformado por estudiantes con edades próximas a la edad de egreso ideal del nivel secundario.

³ La investigación fue realizada antes de la pandemia por COVID-19 que se desató en 2020. La imposibilidad de desarrollar la enseñanza presencial determinó que todo el sistema educativo, sin importar tipos de gestión, desplegara alguna modalidad de enseñanza a distancia. En el caso de las UU.PP. en Argentina, García Fanelli, Marquina y Rabossi (2020) plantearon en un relevamiento inicial que estas instituciones pasaron a la virtualidad sobre todo en aquellas materias teóricas, en la espera de que se regresara pronto a la presencialidad, y que para ello significó una diferencia contar con estrategias virtuales y desarrollo de campus virtuales previos a la pandemia (hablan de brecha digital entre instituciones), al tiempo que capacitaban rápidamente a sus docentes para ese desarrollo. También dan cuenta de la pérdida de ingresos, sobre todo en las universidades que reciben estudiantes de sectores con mayores dificultades para afrontar el pago de matrícula cuando disminuyen ingresos recurrentes de los hogares. En un informe publicado en los EE.UU sobre el sistema universitario (Kelly y Columbus, 2020), se da cuenta del mismo fenómeno: la baja en la matriculación o permanencia de estudiantes en universidades debido a la situación económica, así como en las mayores exigencias de estudiantes que buscan que los aranceles disminuyan si las universidades ya no ofrecen infraestructura física (más costosa) sino virtual.

⁴ Los datos corresponden solo a educación superior universitaria. En Argentina, la educación superior también se ofrece en instituciones no universitarias, concentradas en la formación docente y carreras técnicas.

⁵ Según las bases de datos divulgadas por el Departamento de Información Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

⁶ Se trata del estudio “La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional”, cuyo trabajo de campo se realizó durante 2019. Fue financiado por el Sector Educativo del Mercosur, desarrollado bajo mi dirección en el CEIPSU (Centro de Estudios e Investigación en Políticas Sociales Urbanas) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

⁷ La mayoría de los/as entrevistados/as para la primera investigación etnográfica eran egresados/as de escuelas primarias y secundarias de gestión privada. A su vez, referentes institucionales de las UU.PP consultados entonces, señalaban que cada vez más se hacía presente un

perfil de estudiante que viene de escuelas privadas en toda su escolaridad anterior al ingreso.

⁸ La tasa de graduación no logra modificarse sustancialmente, registrándose un 51% para 2017 (Steinberg et al., 2019).

⁹ En la UBA hay más de 300.000 estudiantes.

¹⁰ Los aportes de esta categoría para abordar los procesos de expansión de la escolarización son prolíficos. La forma o formato escolar constituyó un modo específico, educativo y pedagógico de ubicar y formalizar una relación social, que resultó productiva para la incorporación de nuevos sujetos a los sistemas educativos modernos. Ello conllevaba también un disciplinamiento y una inclusión y legitimación del programa institucional de la modernidad (Dubet y Martucelli, 1998), que concebía lugares, autoridad/poder y saberes y sujetos. Como categoría analítica, permite ubicar un conjunto de elementos comunes a los procesos de escolarización, combinando dimensiones institucionales, pedagógicas, y su propia institucionalización, es decir, la identificación de la misma como una forma social de autoridad y de separación y ubicación de sujetos con una finalidad específica. Empleada para abordar las dificultades de la escolarización secundaria, permite identificar tanto las formas convencionales en que se institucionalizó la relación pedagógica y su organización, como nuevas configuraciones institucionales, en la hipótesis de la expansión del sistema y la tensión hacia su universalización (Tiramonti, 2011; Southwell, 2011).

¹¹ Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Plan de inclusión y Terminalidad Educativa de Córdoba, CESAJ y Programas de Aceleración en la Provincia de Buenos Aires, entre otras, configuraron sobre todo políticas y programas específicos. Modificaciones más masivas se registran en la segunda década del nuevo milenio, entre las cuales se hallan la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, escuelas PLaNEA de Tucumán, la Escuela Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires, entre otras.

¹² O cursar de esos modos porque la oferta horaria de la carrera está organizada de esa manera, por cuestiones relativas a la disponibilidad horaria de los docentes, de aulas, etc.

¹³ Pierella (2014) relativiza esta afirmación genérica, al identificar también modos desconstruidos de construir la autoridad de profesores que perciben las/os estudiantes en algunos contextos institucionales.

¹⁴ Ello es aún más intenso entre docentes de los dos primeros años de las carreras. De acuerdo a los/as referentes y autoridades universitarias consultadas, enfocan las capacitaciones y seguimiento de docentes y de estudiantes en ese período, ya que es donde se produce la mayor tasa de abandono.

¹⁵ En general, en el trabajo de campo en la UCA, no se observaron, ni se referenciaron por parte de autoridades, estudiantes con edades que "desentonaran" del rango etario que va de los 20 a los 25 años.

¹⁶ Aunque no siempre. En el campo hemos observado cómo algunas carreras de algunas UU.PP. arman grupos numerosos para su primer año (de alrededor de 70 estudiantes), esperando una cierta deserción en los segundos o terceros años. Ello constituye también un factor de distinción, que implica además una mayor recaudación económica en los primeros años.

¹⁷ Me refiero a lo que Acosta (2014 y 2020) estudia bajo la categoría de modelo institucional de la educación secundaria. En mi trabajo no tomo estas categorías considerando los límites

de un modelo organizacional que justamente no asegura trayectorias exitosas para todos los estudiantes que deberían estar en ella. Para Acosta, el modelo refiere a una gramática escolar (forma de la organización), otra más específicamente pedagógica y otra como institucionalización histórica, formas concretas en que se sistematiza la educación en cada contexto.

Referencias bibliográficas

Acosta, F., Fernández, S., Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En N. Montes y D. Pinkasz (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72), Universidad Nacional de General Sarmiento: FLACSO. <https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/815/9789876304764-completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1, (2), 23-37. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>

Almeida, A. M. F., Giovine M., Alves M. T. G., Ziegler S. (2017). A educação privada na Argentina e no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 43, (4), 939-956. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017101177284>.

Arroyo, M., y Poliak N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (Comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 89-124). Homo Sapiens.

Bottinelli, L. (2013). *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Brunner, J. J. y Villalobos C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

de Cohen, C. C. (2003). Diversification in Argentine Higher Education: Dimensions and Impact of Private Sector Growth. *Higher Education*, 46(1), 1-35. <http://www.jstor.org/stable/3447560>

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y Complicidades*. Espacio Editorial.

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino L. (2016). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. Grupo Editor Universitario. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171218041618/Experiencias_juveniles_de_la_desigualdad.pdf

Chiroleu, A. (2013). Expansión y privatización creciente de la educación superior universitaria en Argentina: ¿cambios en la oferta y/o en la demanda? La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 5-7 de diciembre 2012. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31343>

Dallaglio, L. (2021). Imaginarios sociales y prácticas de distinción: Jóvenes talentosos/as, comprometidos/as, emprendedores/as y cosmopolitas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 15; 1-31.

De Oliveira Barbosa, M. L. (2015). Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, 28, (74), 247-254. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200001>

Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Ediciones de la Piqueta.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO-CBC Universidad de Buenos Aires.

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27, (107), 118-133. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>.

Fanelli, A.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>

Fuentes, S. (2020a). Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires. *Revista Cuadernos FHYCS-UNJU*, 57, 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n57/n57a10.pdf>.

Fuentes, S. (2020b). El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 0, (2), 75-98. Recuperado de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2811>.

Fuentes, S. (2019). Juventud positivizada en Buenos Aires: clase, moral y estética en la producción de juventudes contemporáneas. *Última década*, 27, (51), 123-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000100123>.

Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educação e Pesquisa*, 43, (4), 957-972. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710177123>.

García de Fanelli, A. (2001). Reformas en la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones. En R. K. Serna (Ed.), *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa* (pp. 120-140). Plaza y Valdés.

Gérard, E. (2021). Universidades privadas de África, América Latina y Asia: clasificaciones, distinciones y producción de desigualdades. *Propuesta Educativa*, 30(55), 73-86. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/11/REVISTA-55-dossier-gerard-1.pdf>

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.

Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 30, 57-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041702006.pdf>.

Kelly, A. y Columbus, R. (2020). *College in the Time of Coronavirus. Challenges facing american higher education*. American Enterprise Institute.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de Juventud". En M. Margulis (Dir.), "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (3-21). Siglo del Hombre Editores.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15, (47), 1075-1092. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n47/v15n47a5.pdf>.
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias*, 36, 3-13.
- Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, 38, 86-92. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041709016.pdf>
- Núñez, P. Santos Sharpe, A. y Dallaglio, L. (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En P. Núñez y S. Fuentes (Eds.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (113-142). Homo Sapiens.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Rabossi, M. (2011). Differences between public and private universities' fields of study in Argentina. *Higher Education Management and Policy*, 23, (1), <https://doi.org/10.1787/hemp-23-5kgglbldpd0t>
- Rama, C. y Cevallos M. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, (17), 99-134. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ndru>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. FLACSO-UNICEF.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41, (144), 692-709. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a03.pdf>.
- Torres, C. A. y Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, 23, (92), 06-31. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n92/v23n92a2.pdf>.
- Verger, A. (2011). Making sense of the GATS debate: semiotic analysis of the conflicting ideas on the education/free-trade relationship, *International Studies in Sociology of Education*, 21:3, 231-254, <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.621315>
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11, (2), 40-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1640>
- Ziegler, S. y Fuentes, S. (2017). El miedo a salir al mundo: Los motivos de la elección de las instituciones privadas. *Le Monde Diplomatique*, XIX, 12-13.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investi-*

gación educativa, 19, (63), 1091-1115. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a5.pdf>