



## **Campo escolar y juventudes: un análisis sobre estrategias estudiantiles, recorridos institucionales, concepciones, y expectativas<sup>1</sup>**

Campus escola e juventude: uma análise das estratégias estudantis, percursos institucionais, concepções e expectativas

Campus school and youth: an analysis of student strategies, institutional paths, conceptions, and expectations

**Marcela Leivas** - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Buenos Aires | AR.  
E-mail: [marcelaleivas81@gmail.com](mailto:marcelaleivas81@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6379-7895>

**Resumen:** A partir de recuperar la concepción de Campo Escolar que propone el enfoque Estructural-Genético, cuyo mayor exponente es Pierre Bourdieu, este artículo explora las estrategias estudiantiles que despliegan jóvenes que asisten a escuelas secundarias de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina con el fin de permanecer con éxito en el espacio escolar. Específicamente, a partir de la aplicación de una encuesta cualitativa a grupos de jóvenes que asisten al tercer y sexto año de tres escuelas secundarias diferenciadas (una urbana de gestión privada, una urbana de gestión estatal y una sub-urbana de gestión estatal) se analizan sus recorridos institucionales previos, sus concepciones sobre educación, sus prácticas, sus aprendizajes, sus cuestionamientos, sus relaciones con otros jóvenes y con adultos, y sus expectativas de futuro. Dicho análisis se realiza en dos sentidos, uno que compara las respuestas de cada grupo de jóvenes, y otro que específicamente analiza las respuestas de cada grupo. Para, finalmente establecer una serie de hallazgos que permiten dar cuenta de la red de relaciones que subyace al vínculo que entabla cada grupo de estudiantes con sus escuelas de referencia, y que da cuenta de las distancias y/o cercanías que caracterizan que tienen entre sí, estableciendo algunas configuraciones propias del Campo Escolar de la ciudad.

**Palabras claves:** campo escolar; estrategias estudiantiles; escuela secundaria.

---

<sup>1</sup> Disponibilidad de datos: todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

**Resumo:** A partir da recuperação da concepção de Campo Escolar proposta pelo enfoque Genético-Estrutural, cujo maior expoente é Pierre Bourdieu, este artigo explora as estratégias estudantis de jovens que frequentam escolas secundárias na cidade de Tandil, província de Buenos Aires, Argentina, de forma a permanecer com sucesso no espaço escolar. Especificamente, a partir da aplicação de um inquérito qualitativo a grupos de jovens que frequentam o terceiro e sexto ano de três escolas secundárias diferenciadas (uma privada urbana, uma pública urbana e uma estatal suburbana) são analisados os seus percursos institucionais anteriores, as suas concepções de educação, as suas práticas, as suas aprendizagens, as suas questões, as suas relações com os outros jovens e com os adultos e as suas expectativas para o futuro. Esta análise é realizada de duas formas, uma que compara as respostas de cada grupo de jovens, e outra que analisa especificamente as respostas de cada grupo. Para, finalmente, estabelecer um conjunto de constatações que nos permitem dar conta da rede de relações que está na base da ligação que cada grupo de alunos estabelece com as suas escolas de referência, e que dá conta das distâncias e/ou aproximações que os caracterizam entre si, outro estabelecendo algumas configurações típicas do Campo Escolar da cidade.

**Palavras-chave:** campo escolar; estratégias estudantis; ensino secundário.

**Abstract:** Starting from recovering the conception of the School Field proposed by the Structural-Genetic approach, whose greatest exponent is Pierre Bourdieu, this article explores the student strategies deployed by young people who attend secondary schools in the city of Tandil, province of Buenos Aires, Argentina, in order to successfully remain in the school space. Specifically, from the application of a qualitative survey to groups of young people who attend the third and sixth year of three differentiated secondary schools (one privately run urban, one state-run urban and one state-run suburban) are analyzed their previous institutional journeys, their conceptions of education, their practices, their learning, their questions, their relationships with other young people and with adults, and their expectations for the future. Said analysis is carried out in two ways, one that compares the responses of each group of young people, and another that specifically analyzes the responses of each group. To finally establish a series of findings that allow us to account for the network of relationships that underlies the link that each group of students establishes with their schools of reference, and that accounts for the distances and/or closeness that characterize that they have with each other, establishing some typical configurations of the School Field of the city.

**Keywords:** campus school; student strategies; secondary school.

## 1 Apresentação

Se presentan en este trabajo hallazgos sobre las significaciones y prácticas que estudiantes secundarios consideran que despliegan al habitar el espacio escolar. La perspectiva desde la cual se interpretan los datos es la del enfoque Estructura – Genético (Bourdieu; Wacquant, 2005).

Se considera que estos hallazgos acercan elementos que permiten caracterizar al Campo Escolar (Bourdieu, 2012, 2015) de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina. Pues, dan cuenta del entramado de relaciones que subyace al vínculo que entablan, grupos de estudiantes de la ciudad, entre sí y con las escuelas secundarias a las que asisten.

Los mismos, han sido construidos a partir de la aplicación de una encuesta cualitativa (Jansen, 2012) realizada a estudiantes de tres escuelas secundarias de la ciudad, y un análisis de datos relevados en dos sentidos, interinstitucional e intrainstitucional. La muestra, se construyó con estudiantes agrupados según una condición homogénea, pertenecer a la misma unidad educativa, lo cual aseguro que, en general, cada grupo de estudiantes haya estado enfrentado a las mismas situaciones y condicionamientos. Siendo así, dicha encuesta se aplicó a estudiantes de una escuela de gestión privada urbana, una escuela de gestión estatal urbana, y otra escuela de gestión estatal suburbana. En todos los casos, a un curso de tercer año y a un curso de sexto año -habilitando información diferenciada según ciclo básico u orientado-.

El análisis permitió aproximar un conocimiento sobre el propio patrón de mediación que establece cada grupo de estudiantes con su institución de referencia, y comparar dichos patrones entre cada escuela. Al indicar características y distinciones entre los diferentes patrones de mediación identificados, se establecieron indicadores que permiten responder ¿cuáles son las posibilidades y/o limitaciones del Campo Escolar?

El análisis brindará detalles sobre estas variaciones, evidenciado cuáles son algunas de las disposiciones objetivas y subjetivas que se configuran en cada institución, y cómo se alejan o acercan más, según el “volumen global de capital” que les estudiantes han acumulado en a lo largo de su biografía social.

Para dar cuenta de lo anterior, este trabajo se ha ordenado en cinco apartados. El primero, recupera la estructura conceptual del enfoque Estructural Genético; el segundo, presenta el encuadre metodológico a partir del cual se construyó la investigación; el tercero, presenta la tabulación de la información cualitativa que será analizada; el cuarto, coloca los principales hallazgos construidos a partir de la interpretación de la información presentada, y el quinto plantea una síntesis reflexiva sobre las regularidades identificadas en y entre los vínculos que establecen los estudiantes con las instituciones a la que asisten.

## 2 Los aportes del enfoque Estructural-Genético

Los aportes del enfoque Estructural - Genético se recuperan desde la obra de Pierre Bourdieu, *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Allí, una relación estadística entre dos objetividades, el consumo y los bienes culturales, aquí entre ser estudiante e institución de referencia. En los dos casos, el mismo objetivo: superar “la abstracción que lleva a aislar las disposiciones” que establecen la particularidad de esta relación.

En palabras de Bourdieu (1998, p. 98),

La tarea del sociólogo sería [...] ante cada relación estadística entre una variable independiente y una variable dependiente [...], determinar cómo la percepción y la apreciación de lo que designa la variable dependiente varían según las clases que determina la variable independiente o, si se prefiere, cuál es el sistema de características pertinentes con arreglo al cual ha sido realmente determinada cada una de las clases de agentes.

El desafío, será establecer cuáles son las posibilidades e imposibilidades que ofrece algún objeto capaz de tener un *uso social* (escuela secundaria), y cuáles son las disposiciones de un agente o de una clase de agentes que hacen de dicha la utilidad objetiva un *uso práctico* (ser estudiante).

Para ello, el autor en el mismo libro propone “recomponer lo que está descompuesto” (Bourdieu, 1998, p. 99) volviendo “al principio unificador y generador de las prácticas, es decir, al habitus de clase” (p. 99-100). Se refiere a él cómo,

[...] conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiados para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas, como los habitus de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores) (Bourdieu, 1998, p. 100).

Esta definición sobre la existencia de un “habitus de clase”, se establece, no solo por la posición de los agentes en el sistema productivo, sino también por una “distribución determinada en el espacio geográfico y por un conjunto de características auxiliares [...] que pueden funcionar como principios de selección o de exclusión” (Bourdieu, 1998, p. 100). Este “habitus de clase” es producto de la relación dialéctica entre una determinada *posición* del agente en el espacio social y el acumulado de su *trayectoria*.

El autor afirma que, "la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes", pues entre ellas "existe una correlación muy fuerte", dado que "la trayectoria modal forma parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase" (Bourdieu, 1998, p. 109). Al punto de afirmar, que existe una *correlación* entre determinada práctica y cierto origen social, resultado de un "efecto de inculcación", propio del "ejercido directamente por la familia o por las condiciones de existencia originales", y un "efecto de trayectoria", refiriéndose al "que se ejerce sobre las disposiciones y sobre las opiniones las experiencias de ascensión social o de decadencia" (p. 110)

Las *trayectorias* indican un recorrido que va desde "el capital de origen y el capital de llegada" y entre la "posición original y el actual espacio social" (p. 108), permitiendo dar cuenta de "desplazamientos" o no de los agentes. Ellas no son al azar, responden a la fuerza de un *campo* y a las propiedades de un *habitus* internalizado en disposiciones u objetivado en titulaciones, pues "a un volumen de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a posiciones mas o menos equivalentes" (Bourdieu, 1998, p. 108).

Por otro lado, el *habitus de clase* responde en un sentido práctico a "la lógica específica del *campo*, a lo que en él se encuentra en juego y a la especie de capital que se necesita para participar" (Bourdieu, 1998, p. 112). Sus leyes otorgan valor a las propiedades (capitales) que ponen en juego los diferentes grupos sociales que participan en él. Por su parte, el *capital* es una "relación social", que otorga a cada una de sus propiedades agregadas a la clase "su valor y su eficacia (según) las leyes específicas de cada campo" (p. 112).

Según Mónica Krause (2019), el campo es "una sensibilidad a un patrón específico de mediación [...] por el cual los actores [...] comparten inclinaciones ya sea en acuerdo o en desacuerdo sobre los mismos temas" (p. 264). Para indicar este "patrón específico de mediación" la autora recomienda observar tres factores: a) Normas compartidas o en disputa: expresión a una "respuesta racional al entorno externo" y "por motivos culturales al interior del campo" (p. 272), b) Estructuras simbólicas: "oposiciones simbólicas que organizan las formas en que las posiciones dentro de los campos se diferencian entre sí" advirtiendo que "el tipo de oposiciones que estructuran la competencia simbólica puede variar" en función "de la variación de la heteronomía" y de "la tensión entre los grupos establecidos y los recién llegados" (p. 274); y c) El grado de autonomía del campo: refiere a la lucha por mantener, aumentar o perder autonomía, a partir de indicar el uso de capitales escolares y/o no escolares, dado que por ejemplo, en un contexto de reformas neoliberales y de separación entre la economía y la política, "los campos pueden estar siendo influenciado por lógicas propias de otros campos, cuestión que es necesario diagnosticar" (p. 275).

Ahora bien, las posibilidades de sentido que pueden internalizar los agentes sociales, expresan los *límites objetivos del campo*, las posibilidades habilitadas a partir de la acumulación de un determinado capital cultural, económico o social. Dichas posibilidades de acumulación, se establecen a partir de relaciones de distancia y acercamiento entre grupos sociales que compiten por posicionarse en lugares cada vez más estratégicos (Bourdieu, 1998, 2007).

Siendo así, establecer la relación entre práctica y clase/grupo social de pertenencia, implicará dar cuenta de “una configuración particular del sistema de propiedades constitutivas de la clase construida” (Bourdieu, 1998, p. 112). Aquí, los *agentes* pertenecientes a una misma clase o grupo social –en este caso, grupos de estudiantes- se enfrentan a las mismas situaciones y condicionamientos, configurando disposiciones semejantes, similares principios generadores y organizadores de sus representaciones y prácticas sociales. Establecer la existencia de cierta *homogeneidad de las disposiciones* asociadas a una posición implicará dar cuenta de “los mecanismos que orientan hacia las posiciones a unos individuos ajustados de antemano” y “la dialéctica que se establece, a lo largo de toda una existencia, entre las disposiciones y las posiciones” (p. 109).

Entre estas propiedades constitutivas de la clase o grupo, las *primeras diferencias* deben buscarse en el “volumen global del capital” (Bourdieu, 1998, p. 113). Allí, se encontrará “un conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural, y también capital social” (p. 113). Según el autor, las diferentes clases se distinguen, básicamente, en función de estar mejor o peor provistas simultáneamente de capital económico y de capital cultural. Las *diferencias secundarias*, permiten separar las distintas fracciones de clase definidas por “formas diferentes de distribución de su capital global entre las distintas especies de capital” (p. 114)

Frente a estos límites objetivos del espacio social, la capacidad de agencia de las personas y/o grupos sociales homogéneos reacciona de manera *estratégica*, a partir de la articulación lógica de una serie de acciones que indican la puesta en marcha de Estrategias de Reproducción Social (en adelante, ERS).

Las ERS son definidas como,

[...] conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase (Bourdieu, 1998, p. 122).

El autor, agrega que estas ERS, “constituyen un sistema” (Bourdieu, 1998, p. 128) que dependen de un conjunto de factores. En primer lugar “del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee, y de su

peso relativo en la estructura patrimonial" (p. 122-123) y "del estado del sistema de los instrumentos de reproducción institucionalizados o no, con arreglo a su vez, al estado de la relación de fuerzas entre las clases [...] del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase" (p. 123).

En tanto sistema, al igual que el *campo*, todo cambio que afecte a alguno de los factores antes expresados implicará "una reestructuración del sistema de las estrategias de reproducción" (Bourdieu, 1998, p. 128). Ejemplo de ello, son las devaluaciones de las titulaciones que institucionaliza el sistema de enseñanza y que conlleva a las clases dominantes a llevar a cabo estrategias que permitan recuperar las pérdidas.

Así, al proponer interpretar las diferentes ERS que despliegan los grupos de estudiantes en el espacio escolar, se buscan conocer los sentidos prácticos posibles de ser puestos en juego en las instituciones educativas, y a través de compararlos, las relaciones que sostienen distancias objetivas y simbólicas entre agentes y/o grupos sociales.

Entre las ERS, Pierre Bourdieu considera la existencia de *estrategias educativas* (en adelante, EE). Según el autor (2011, p. 36),

[...] las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del capital humano, sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo.

Las EE exceden a las estrategias de *inversión escolar*, pues en el sistema de las estrategias de reproducción, suponen un "trabajo simbólico [...] principio cognitivo de visión y de división [...] un principio práctico de cohesión, generador de dedicaciones, generosidades, solidaridades, y de una adhesión vital a la existencia de un grupo familiar y de sus intereses" (Bourdieu, 2011, p. 48); y agrega que "lo más oculto y lo más determinante, en términos sociales, de las inversiones educativas (es) la transmisión doméstica del capital cultural" (p. 49).

En síntesis, dado que no todos los agentes escolares despliegan las mismas ERS, pues ellas dependen de las reglas del espacio escolar y del valor que cobran en dicho espacio los capitales culturales acumulados por los agentes lo largo de su biografía social y escolar, conocerlas permitirá acercarse a respuestas sobre ¿Cuáles son las estrategias de inversión escolar que despliega cada grupo social? ¿Cuál es su principio práctico de cohesión al que apuestan? ¿Cuál es la transmisión del capital cultural que contribuye a la cohesión? ¿Cuál es el patrón de mediación, sus "normas", "estructuras de significados", "capitales"?, entre otras preguntas fundamentales.

### 3 Sobre el abordaje metodológico

Esta investigación, busca dar cuenta de la constitución de prácticas (estudiantiles) en configuraciones (escolares) particulares (Bourdieu, 1988). Para ello, el abordaje analítico se realiza en dos sentidos, por un lado *comparativo*, en tanto se establecerán “relaciones empíricas entre propiedades observables” (Piovani; Archenti, 2018, p. 307), indicando variaciones (semejanzas y/o similitudes, cercanías y/o distancias) entre dichas unidades educativas (en adelante, UE); y por otro *específico*, a partir del cual se buscará, indicar en cada UE tendencias que den cuenta de una configuración específica, una posible combinación de características que indique la existencias de grupos sociales homogéneos.

Se recupera una posición metodológica que tiende a la “comprensión” de situaciones producidas por actores con valoraciones diferenciadas (Borsotti, 2015). Por ello, se realiza un *abordaje cualitativo* (Taylor; Bodgan, 1987; Marradi; Archenti; Piovani, 2018) capaz de guiar el relevamiento y análisis de la información.

La *unidad de análisis*, serán las EE que despliegan estudiantes en escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada de la ciudad de Tandil durante el año 2019. La *población* de referencia (Marradi; Archenti; Piovani, 2018) es la totalidad de estudiantes que asisten a escuelas medias en la ciudad. Población, que según el relevamiento 2019 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, asciende a un total de 8.642 estudiantes secundarios, de los cuales 5.593 asisten a UE de gestión estatal, y 3.049 a UE de gestión privada. Este total está agrupado en 27 establecimientos, 17 estatales y 10 privados.

Como se adelantara, se trabajó con una *construcción muestral* de tres (3) UE. Seleccionadas a partir de los acercamientos que se hicieran sobre la caracterización del Campo Escolar de la ciudad de Tandil (Leivas, 2023), entendido como espacio geográfico socialmente jerarquizado (Bourdieu, 1998). Siendo así, las variables utilizadas consideraron: tipo de gestión (estatal-privada), ubicación espacial según conglomerados de la ciudad, y momento de creación de la UE -antes o después de la Ley 26.206 del 2006, que establece como obligatoria la educación secundaria para todo el país-.

En síntesis, las escuelas seleccionadas fueron:

- a) UE 1. Escuela pública de gestión estatal. Ubicada en zona con bajo nivel de urbanización, calles de tierra y viviendas precarias. Creada en la década de 2010, con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Argentina, 2006);
- b) UE 2. Escuela pública de gestión estatal. Ubicada en el centro de la ciudad, con alto nivel de urbanización. Creada en la década de 1970, con anterioridad a las leyes nacionales de educación, entre ellas la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Argentina, 2006);

c) UE 3. Escuela pública de gestión privada. Ubicada en el centro de la ciudad, con alto nivel de urbanización. Creada en la década de 1980, con anterioridad a las leyes nacionales de educación, entre ellas la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Argentina, 2006).

Para el relevamiento de información, se realizaron “encuestas cualitativas” (Jansen, 2012). Esta técnica permitió realizar un sondeo sobre la estructura de significados que subyace a las disposiciones internalizadas por las/os estudiantes.

Se realizaron encuestas en cada UE a un curso de tercer año y a un curso de sexto año, habilitando información diferenciada según ciclo básico u orientado- por cada UE. En la Tabla 1 se expresan los detalles de la cantidad de población encuestada.

Tabla 1 - Cantidad de encuestas por EES y por ciclo

<b>CANTIDAD DE ENCUESTAS</b>			
	Tercer Año	Sexto Año	Total
UE 1	14	27	41
UE 2	21	19	40
UE 3	9	6	15
Total	44	52	96

Fuente: Elaboración propia.

En ellas se indagaron las dimensiones y variables que se explicitan en la Figura 1, donde se presenta el esquema de indagación que siguió la encuesta.

Figura 1 - Instrumento. Esquema de indagación de la encuesta

1. Datos personales:
  - Edad/Sexo/Ubicación de la vivienda
2. Trayectoria escolar:
  - Recorrido insitucional: maternal/ inicial/ primaria/ secundaria/
  - Relato de experiencia de abandono y/o repitencia.
3. Significación del espacio escolar:
  - Significaciones sobre ¿qué es la escuela/ cómo habitarla/ qué aprendizaje me sirve para la vida por fuera de la escuela/ que aprendizajes de la escuela me sirven para la vida/ qué cuestiono de ella/ cuál es la relación entre jóvenes y entre jóvenes y adultos?
4. Expectativa:
  - ¿Para qué quiero terminar el nivel secundario?
5. Estrategias:
  - ¿Cómo recomendaría habitar el espacio escolar?
  - Relato de experiencias/ intervención/ aprendizajes significativos en el espacio escolar.
6. Juventud:
  - ¿Qué significa ser joven/ cuáles son sus actividades/ problemas/ propuestas de resolución?
7. Capital Cultural:
  - Instituciones donde participa/
  - Último libro leído/ película vista/ viaje realizado/
  - Redes sociales que utilizo/ último estado compartido.

Fuente: Elaboración propia.

Específicamente, en este trabajo se presentan los datos tabulados en relación a la primera, segunda, tercera y cuarta dimensión, es decir: a) edad y sexo, b) recorrido institucional y nominación institucional, c) significaciones sobre la escuela, d) en relación a las estrategias recomendadas para habitar el espacio escolar, e) los aprendizajes de la escuela para la vida, f) de la vida para la escuela, g) qué cambiarían de la escuela, h) relación entre jóvenes y de jóvenes con adultos dentro del espacio escolar, y i) cuáles son sus expectativas en relación al futuro.

La tabulación presentada aquí, recupera las menciones más destacadas por los grupos de estudiantes de cada UE. Luego, se analizan e interpretan a la luz del marco teórico presentado en el anterior apartado.

## 4 Análisis de datos

### a) Datos personales

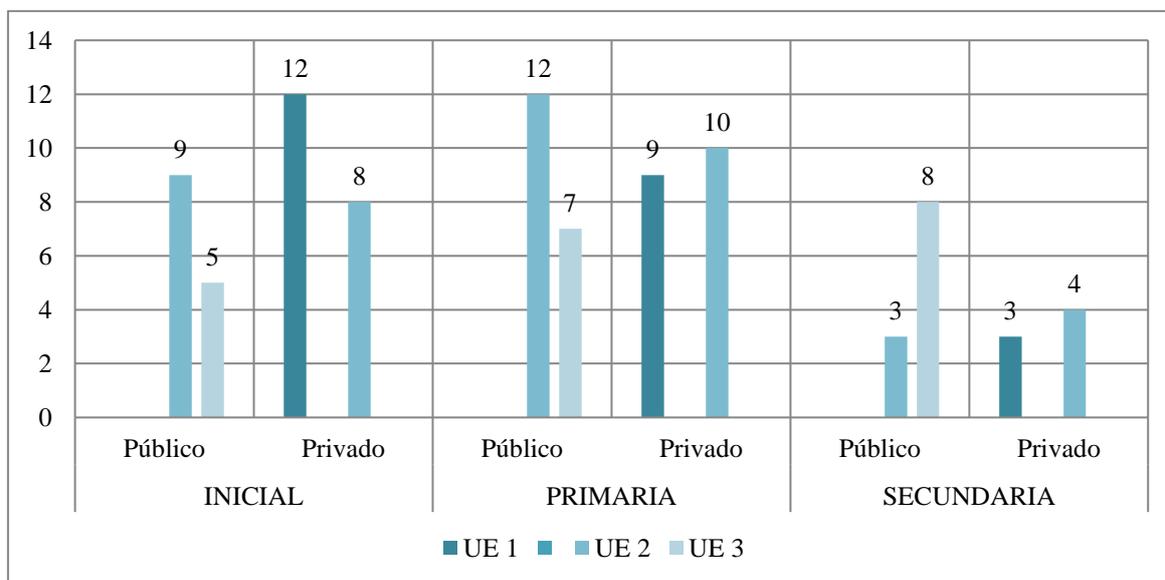
La edad de la población encuestada oscila entre los 14 y 18 años. La mayoría se reconoce como mujer (67) y una menor cantidad como varón (29).

### b) Recorridos institucionales y nominación institucional

Se recupera aquí información sobre el recorrido institucional de los estudiantes, es decir, la cantidad de UE a las que han asistido según nivel y sector; y la nominación que reciben dichas instituciones.

En el Gráfico 1, se indica la cantidad de instituciones que son mencionadas por cada grupo de estudiantes, indicando su variación según nivel inicial, primario y secundario y, sector público o privado.

Gráfico 1 - Cantidad de instituciones mencionadas por grupo de estudiantes, según UE, nivel y sector



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

Como se observa los estudiantes de la UE 1 en todos los casos asisten a instituciones privadas, quienes pertenecen a la UE 2 varían en proporciones similares entre escuelas públicas y privadas, y quienes asisten a la UE 3 en todos los casos participan de escuelas públicas.

Otro elemento a resaltar, es la trayectoria diferenciada por nivel. Pues, la cantidad de escuelas a la que asisten los estudiantes de la UE 1 se reducen al pasar de un nivel a otro, dando cuenta de cierta concentración de la población, mientras quienes asisten a la UE 2 amplía la cantidad de instituciones al pasar del nivel inicial al primario y se reduce en el paso del primario al secundario, y quienes participan de la UE 3 aumenta la cantidad de instituciones al pasar del nivel inicial al primario y del primario al secundario.

Sobre la nominación de las instituciones, en el caso de la UE 1 van desde la naturaleza "Aires del Cerro", "Nuestra Tierra", "De la Sierra" o "Plaza Huincul" hacia lo religioso "San José", "Santo Domingo", "Estrella de Belén", "Sagrada Familia". En el caso de la UE 2, llama la atención cómo las escuelas privadas, salvo en dos casos "Aires del Cerro" y "De la Sierra", todas las referencian son religiosas "San José", "Martín Rodríguez", "San Felipe", "Sagrada Familia", "Estrella de Belén". Las escuelas públicas se nominan con números, salvo en el nivel secundario donde se referencian según su especialidad, por ejemplo "Técnica", "Comercio" o "Polivalente". En el caso de la UE 3, las escuelas públicas se denominan con número, en primaria hay referencias a espacios como "cerro leones", y al igual que la UE 2 en el nivel secundario refieren a números, pero también a localidades "Fulton", "Rauch", y a identidades como "Gari", "Granja", "Técnica" etc.

### c) Significaciones en relación a la Educación

Se les solicitó a los estudiantes que indiquen tres características que definan ¿qué es la escuela para vos? Sus respuestas oscilaron entre tres tópicos: socialización, relación de enseñanza-aprendizaje y, sensaciones y sentidos. En la Tabla 2 se comparan los tópicos, junto a los significados que obtuvieron la mayor cantidad de menciones, según cada UE.

Tabla 2 - Menciones en respuesta a ¿Qué es la escuela para vos?

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Socialización</b>	Amistad y Compañerismo (12)*	Amistad y Compañerismo (16)	Espacio de socialización (4) Amistad y Compañerismo (-2)
<b>Enseñanza/aprendizaje</b>	Aprender/ Formarse (20)	Aprender/ Formarse (16)	Aprender/ Formarse (10)
<b>Sensaciones y sentidos</b>	Cansancio, estrés y aburrimiento (6)	Cansancio, estrés y aburrimiento (12)	Futuro/ presente/ construir/ (4)

Nota: \*Refiere a la cantidad de veces que fue mencionado el significado.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

Puede observarse cómo, las menciones más referenciadas en la dimensión Enseñanza/ Aprendizaje: "Aprender/Formarse", es la misma para las tres UE. Aparecen diferencias en las otras dos dimensiones, fundamentalmente en la que refiere a sensaciones y sentidos, pero solo entre la UE 3 y las otras dos UE. Pues, la UE 1 y 2 coinciden en todas las menciones.

d) Significaciones en relación a cuales son las estrategias recomendadas para habitar el espacio escolar

Se presentan en este apartado las respuestas más mencionadas frente a la pregunta, ¿si se incorpora un compañero/a nuevo al salón qué tres indicaciones le darías para que pueda permanecer en la escuela sin problemas?

Al codificarlas se identificaron tres tópicos: estados de ánimo, estrategias de estudio e institucionales y, socialización. En la Tabla 3, pueden compararse las referencias según UE.

Tabla 3 - Indicaciones recomendadas para habitar el espacio escolar según UE

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Estados de ánimo</b>	Respeto (6)	Tranquilidad (5)	Portarse bien/ no fumar (2)
<b>Estrategias de estudio e institucionales</b>	Ir al día (3)	Adaptarse al horario (13)	Estudiar (4)
<b>Socialización (vínculo con otros)</b>	Inclusión e integrar (5)	Hablar/socializar/ relacionarse (6)	No pelearse/faltar el respeto/ buscar problemas (5)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

A diferencia del apartado anterior, aquí no hay coincidencia en las respuestas. Si, por momentos, cercanías. Por ejemplo, entre la UE 1 y 2 en el tópico socialización, las significaciones parecen ser similares en tanto refieren a establecer relaciones que permitan "integrar" o "relacionarse". Ahora bien, parecen distanciarse cuando la UE 1 refiere a aspectos que vinculan cierta disciplina a requerimientos externos como "respeto" o "ir al día", y la UE 2 plantea aspectos vinculados al desarrollo de capacidades personales como la "tranquilidad" o la "adaptación". Por su parte, la UE 3, coloca referencias sobre lo que "no" debe hacerse: "no pelearse", "faltar el respeto", "buscar problemas".

e) Sobre el Aprendizaje de la escuela para la vida

Se les pidió a los estudiantes que indicaran ¿qué aprendizajes (curriculares o no) que hayan construido en la escuela utilizan en su vida cotidiana? En función de las respuestas se identificaron dos tópicos: habilidades técnicas y habilidades personales, las menciones más sobresalientes son indicadas en la Tabla 4.

Tabla 4 - Menciones en relación a aprendizajes de la escuela para la vida según UE

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Habilidades técnicas</b>	Matemáticas (12)	Cosas útiles/tazas (13)	Pintar, dibujar, arte (4)
<b>Habilidades personales</b>	Respeto/aceptar (8)	Trabajo en equipo y compartir (8)	Hablar y escuchar (2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

En relación a las habilidades técnicas, las distancias se observan entre la UE 1 y, la UE 2 y 3. La primera refiere al aprendizaje disciplinar, como "matemáticas". Mientras que para las UE 2 y 3, mencionan aprendizajes prácticos, "cosas útiles", "pintar, dibujar o arte". Sobre las habilidades personales, en la UE 1 colocan "respetar", agregando "aceptar". Por su parte la UE 2 y 3, se acercan en tanto mencionan aspectos vinculados a la comunicación y el compartir: "trabajo en equipo y compartir" y "hablar y escuchar".

f) Sobre el Aprendizaje de la vida para la escuela

Refiere a los aprendizajes que consideran hayan construido en su vida cotidiana y que utilizan en el espacio escolar, en las respuestas se identificaron dos tópicos: habilidades prácticas y habilidades personales. Las menciones con mayor cantidad de referencias son indicadas en la Tabla 5.

Tabla 5 - Menciones en relación a aprendizajes de la escuela para la vida según UE

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Habilidades prácticas</b>	Hablar/ vocabulario (4)	Leer (4)	Pelea (1)
<b>Habilidades personales</b>	Respetar/aceptar (11)	Respetar/aceptar (14)	Compartir/ compañerismo/solidaridad (2) y, Servir/ayudar. (2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

En relación al primer tópico, podría identificarse cierta cercanía entre a UE 1 y 2, al explicitar “hablar/vocabulario” y “leer”. Por su parte, la UE 3 parece marcar una oposición, colocando “pelea”. En el segundo tópico, hay coincidencia entre la UE 1 y 2, pues, ambas colocan “respetar y aceptar”, y hay cercanía con la UE 3 en tanto menciona “compartir” y “servir/ayudar”.

g) Consideraciones sobre que cambiarían de la escuela

En este caso, se ha consultado a los estudiantes ¿si tuvieses que cambiar algo en la escuela, que cambiarías? Allí, se colocan inquietudes sobre tres aspectos: normas, contenidos e infraestructura escolar. En la Tabla 6 se encuentran las menciones que se destacan según UE.

Tabla 6 - Menciones según UE, en relación a normas, contenidos e infraestructura

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Normas</b>	Ser estricto en las sanciones (4)	Cantidad de horas (2) Exámenes (2) Jerarquías (2) Más flexibles (2)	Respeto (3)
<b>Contenidos</b>	Mejorar las técnicas de enseñanza (4)	Educación Sexual Integral (ESI) (5)	Construcción de Ciudadanía (4)
<b>Infraestructura</b>	Mobiliario (2)	Amplíen los espacios (5)	Más patio Sin rejas (2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

Sobre cambios en las normas, se propone en el caso de la UE 1 y 2 aspectos que refieren a las reglas explícitas, las “sanciones”, la “cantidad de horas”, “jerarquías”. Por su parte, la UE 3 refiere a las formas como el “respeto”.

Sobre los contenidos, en la UE 1 se menciona aspectos técnicos vinculados a la enseñanza. Mientras, las UE 2 y UE 3 se aproximan al mencionar contenidos vinculados a la coyuntura política: “ESI” y “Construcción de Ciudadanía”.

Finalmente, sobre la infraestructura, se observan las diferencias en los recursos materiales y simbólicos que poseen una u otra institución, yendo desde el “mobiliario”, al “espacio” y a las “rejas”.

h) Sobre las percepción con respecto a adultos y jóvenes

Por otro lado, se les consultó a los estudiantes sobre su relación con jóvenes y adultos. En la Tabla 7, se indican las respuestas que obtuvieron la mayor cantidad de menciones.

Tabla 7 - Menciones sobre la relación entre jóvenes y entre jóvenes y adultos.

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Relación con adultos</b>	Que nos traten mejor/escuchen y no griten (5)	Llevarnos bien (5)	Es muy buena/ me cae bien (4)
<b>Relación con jóvenes</b>	Nada (4) Más empatía y respeto (3)	Mal (todas las referencias en 3ro) (4)	Mas empatía y respeto (2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

La relación con los adultos es significada de forma similar entre la UE 1 y 2. La UE 1 indica un deseo, "que nos traten mejor", la UE 2 aspira a "llevarnos bien". Mientras, la UE 3 menciona que "es muy buena".

Sobre las significaciones en relación a los jóvenes entre sí, la UE 1 y UE 3 coinciden, mientras la UE 2 se acerca con "mal".

#### i) Sobre las expectativas de futuro

Se le ha consultado a los estudiantes ¿cuáles son sus expectativas de futuro una vez culminado el nivel secundario? A partir de sus respuestas, se identificaron tres tópicos: estudiar, trabajar y viajar. En la Tabla 8, se colocan las menciones más relevantes según UE.

Tabla 8 - Expectativas de futuro una vez culminada la educación secundaria, según cada UE

	UE 1	UE 2	UE 3
<b>Estudiar</b>	Estudiar (16) Medicina (5)	Estudiar (35) Diseño de moda (5)	Policía/Militar/Forense (3)
<b>Trabajar</b>	Trabajar (7) De lo que me gusta (3) De lo que estudie (3)	Trabajar (19) De lo que estudié (2)	Trabajar (2)
<b>Viajar</b>	Viajar (3) A Europa (2)	Irme del país (3)	Viajar (1)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta cualitativa.

En los tres casos “estudiar” es la definición sobresaliente. Pero, al ir a los detalles las diferencias entre las tres se vuelven contundentes. La UE 1 elige una profesión con prestigio “medicina”, la UE 2 se acerca a lo artístico, mientras que la UE 3 refiere a profesiones vinculadas al Estado y específicamente a las fuerzas militares o policiales.

Sobre trabajar, son similares las respuestas de la UE 1 y UE 2, trabajar de lo que me gusta, es la respuesta más mencionada. Por su parte la UE 3, no precisa a qué refiere con trabajar.

En relación a los viajes, también aparecen distancias menores entre la UE 1 y UE 2, que esperan viajar fuera del país, mientras que la UE 3, no precisa a qué refiere con viajar.

## 5 Algunos hallazgos

Al interpretar los datos en función del marco teórico de referencia se han identificado una serie de hallazgos, los cuales, tal como se plantea en el apartado metodológico, fueron construidos a partir del análisis comparativo entre UE y específico para cada UE.

Dado el análisis comparativo, se ha establecido sobre los *recorridos institucionales* que existen recorridos diferenciados. La variable más comprometida con esta diferenciación, es el sector al que pertenece la institución. Se han identificados tres variaciones: recorridos concentrados en el sector privado, en el sector estatal y/o un híbrido entre ambos sectores.

Estas variaciones indican los diferentes contextos institucionales en los que se ha desplegado la experiencia de los jóvenes y las diferenciadas estrategias estudiantiles de acumulación de capital que han construido. Quienes participan en el sector privado, parece que van concentrando su participación en una misma UE, indicando una estrategia de concentración del capital, lo cual es diferente a los jóvenes que apuestan a circular por instituciones de diferente tipo de gestión, o que se concentran en el sector público.

Como se plantea en el marco teórico, las estrategias educativas tienen una importante labor simbólica estableciendo “un principio de visión y de división” en el campo. Al respecto, los significados con que se nominan las UE pueden representar un indicador de identidades simbólicas. Sobre dichas variaciones, puede indicarse que en la UE 1 las nominaciones van desde lo religioso a la naturaleza, en el caso de la UE 2 las escuelas de gestión privada se identifican con aspectos religiosos, mientras las escuelas públicas a la que han asistido los estudiantes de la UE 2 y 3 se nominan oficialmente con números o informalmente indicando una apropiación coloquial del tipo: “Gari” o “Poli”.

En relación a las *significaciones sobre la escuela*, se observa un aspecto en común entre las tres UE: el vínculo entre espacio escolar, aprendizaje y formación. Indicando la vigencia de la asociación entre el espacio escolar y sus funciones tradicionales: “*aprendizaje*” y “*formación*”.

Ahora bien, hay distancias en las otras dos dimensiones. No, entre la UE 1 y la UE 2 que coinciden en todas las menciones, y parecen posicionadas en el mismo espacio simbólico, en tanto, un espacio de disputas, pues sus menciones, expresan una escuela que vincula la construcción de relaciones como el “*compañerismo*” con el “*stress/cansancio/aburrimiento*”. Cuestión que no aparece en la UE 3, donde las características no asocian la escuela a algún costo, sino a una apuesta presente y futura, al referirse a la “*socialización*”, al “*presente*” y, al “*futuro*”.

En cuanto a las *estrategias recomendadas para habitar el espacio escolar*, hay menos coincidencias en las respuestas. Si, la UE 1 y UE 2 consideran estratégico “*integrar*” y “*relacionarse*”. Pero, parecen distanciarse cuándo la UE 1 vincula la integración a requerimientos externos como “*respeto*” o “*ir al día*” y, la UE 2 lo vincula al desarrollo de capacidades personales como la “*tranquilidad*” o la “*adaptación*”. Aquí, socializar parece no ser suficiente, es necesario para el caso de la UE 1 cierto disciplinamiento con requerimientos externos, y en la UE 2 internos. Las menciones que realizan los estudiantes de la UE 3, colocan referencias que indicarían otro patrón de mediación con la institución, quizás más vinculando a un des-aprender cómo: “*no pelearse*”, “*no faltar el respeto*” o “*no buscar problemas*”.

Sobre el *aprendizaje de la escuela para la vida*, se colocan distinciones que caracterizarían la estructura simbólica del patrón de mediación de cada UE. La UE 1, se distancia de las otras instituciones en dos sentidos, por un lado en lo que refiere al asociar aprendizaje escolar a las ciencias exactas: “*matemáticas*”, y por el otro al asociarlo a habilidades personales como el “*respeto*” o la “*aceptación*”. Mientras que, la UE 2 y la UE 3, asocian el aprendizaje escolar a saberes prácticos, específicamente artísticos/artesanales y a habilidades personales y grupales como: “*trabajo en equipo*” o “*hablar y escuchar*”.

En relación al *aprendizaje de la vida para la escuela* emergen elementos que indican información referida a la biografía familiar de los estudiantes. Por su parte, la UE 1 y la UE 2, coinciden al indicar: “*hablar/vocabulario*” y “*leer*”. Dando cuenta de la apropiación en el contexto familiar, de un capital cultural valioso para el espacio escolar. Al contrario, la UE 3 coloca aprendizajes que no son valorados en el espacio escolar, como: la “*pelea*”. Luego, en relación al tópico “*habilidades personales*”, sí hay coincidencia en los tres casos, los cuales indican disposiciones que parecerían ser coherentes con las expectativas escolares: “*respetar y aceptar*”, “*compartir*” y “*servir/ayudar*”.

En cuanto a aquello *que cambiarían del espacio escolar*, sobre las normativas se identifican coincidencias entre la UE 1 y la UE 2 que refieren a mejorar la aplicación:

"sanciones", "cantidad de horas", y "jerarquías". Por su parte, la UE 3 se distancia al solicitar una norma implícita, mas "respeto". Sobre los contenidos, la UE 1 se distancia de las demás, al mencionar mejorar las técnicas de enseñanza, dando cuenta de cierto conflicto en relación a la concepción sobre cómo enseñar de los docentes. Igualmente, quizás este aspecto sea una contradicción con la respuesta sobre la normativa que pide más disciplina. En relación a este punto, la UE 2 y la UE 3 se aproximan al mencionar la necesidad de que existan más contenidos vinculados a la educación sexual integral y a la política. Quizás, aquí estén indicando límites a la permeabilidad de la escuela frente al contexto que atraviesa a la juventud. Finalmente, las respuestas sobre la necesidad de mejorar la infraestructura escolar dan indicios sobre el estado de los instrumentos de reproducción con que cuenta cada grupo de estudiantes. Es decir, en qué condiciones materiales se despliegan sus prácticas, con que herramientas cuentan para desplegar sus estrategias estudiantiles. Al respecto, pueden indicarse diferencias en las necesidades, desde la UE 1 y la UE 2 que piden más "mobiliario" o "más espacio", hasta la UE 3 que solicita poder habitar un espacio "sin rejas".

La *relación con los adultos* vuelve a indicar cierta tensión en la UE 1 y la UE 2 que aspiran a que "nos traten mejor" y "llevarnos bien", indicando nuevamente contradicciones con el pedido de más disciplina. Por su parte, la UE 3 menciona que la relación con adultos "es muy buena" dando cuenta de que, no parece haber tensiones entre las prácticas estudiantiles y de los profesores.

Al considerar la *relación de los jóvenes entre sí*, en los tres casos se identifican conflictos, pues las referencias consideran: "nada", "mal", y "más respeto/empatía". Esto no es coherente con la concepción de "compañerismo" que había sido mencionada anteriormente.

Frente a la pregunta *¿cuáles son las expectativas de futuro?* hay consenso entre los grupos de estudiantes sobre estudiar, trabajar, viajar. Ahora bien, se observan aquí indicios sobre ciertos hábitos de clase y, que se expresan en la práctica estudiantil según institución. La UE 1 elige una profesión con prestigio "medicina", mientras la UE 2 lo artístico y la UE 3 refiere a profesiones vinculadas a las fuerzas militares o policiales. Al considerar las respuestas sobre el trabajo, la respuesta más mencionada en la UE 1 y la UE 2 es: "trabajar de lo que me gusta", estableciendo vínculos entre el trabajo y el placer, a diferencia de la UE 3 donde esta relación no aparece. Finalmente, las respuestas sobre viajes, indica diferentes capitales económicos y culturales, lo cual habilita para la UE 1 y la UE 2 viajar fuera del país, y para la UE 3 tan solo el genérico "viajar" sin establecer precisiones.

En síntesis, los grupos de estudiantes tienen en común significaciones que vinculan la escuela al "aprendizaje" y a la "formación", considerar que un aprendizaje de la vida para la escuela es aprender a "respetar", "aceptar" y "compartir"; significar su relación con otros estudiantes como "nada" o "mal"; y, vincular sus expectativas sobre "trabajar", "estudiar" y "viajar".

La UE 1 y la UE 2 se acercan al establecer, que la escuela supone *"compañerismo"* y *"stress"*; en que las estrategias para habitar el espacio escolar suponen el desafío de *"integrarse"*; que el aprendizaje de la vida para la escuela ha sido *"hablar"*; en modificar las normas pues deberían ser más estrictas; en la relación difícil que entablan con los adultos; en que el trabajo debe asociarse al placer y que es posible viajar fuera del país.

Por su parte la UE 2 y 3 coinciden en lo que refiere a la apropiación de saberes prácticos y vínculos profundos en el aprendizaje de la escuela para la vida, y en relación al deseo de que existan más contenidos vinculados a la educación sexual integral y a la política.

La UE 1, queda distanciada de las demás al transitar por instituciones solamente del sector privado, plantear que habitar el espacio escolar requiere más disciplina, que el aprendizaje de la escuela para la vida son los conocimientos exactos y la aceptación, cuestionar a las técnicas de enseñanza, demandar más mobiliario, y, en sus expectativas de estudiar medicina. La UE 2, se aleja de las otras escuelas al considerar la necesidad de más espacios y, vincular el estudio a disciplinas artísticas. Luego, la UE 3 se distancia al solo transitar por la educación estatal, referenciar la mayor cantidad de experiencias de repitencia, colocar la escuela cerca de la construcción de un presente y futuro, considerar como estrategias el des-hacerse de prácticas aprendidas, considerar que un aprendizaje de la escuela para la vida es la pelea, valorar normas implícitas como el respeto, mencionar el deseo de tener una escuela sin rejas, no tener consideraciones negativas para hacer en relación a los adultos, considerar como un estudio el involucrarse en las fuerzas de seguridad, y no desagregar a qué refiere con trabajar y viajar.

Finalmente, desde un análisis específico de cada UE, a partir de recuperar la noción de *"patrones de mediación"* (Krause, 2019), pueden señalarse algunas características que particularizan a cada grupo de estudiantes en su relación con cada institución.

El grupo de estudiantes que asiste a la UE 1 establece un patrón de mediación, que lo vincula fuertemente al mismo sector, encuentran allí un espacio para la construcción de vínculos de amistad y compañerismo, aunque también de stress y cansancio, que le permite cuestionar las formas tradicionales de enseñanza, preocuparse por que se apliquen sanciones, configurar expectativas que le permiten proyectarse en estudios vinculados a las disciplinas consagradas, trabajar de lo que le guste e incluso, viajar fuera del país. Se registran ERS que ponen en juego un capital global acumulado compuesto por una importante inversión social, económica y cultural.

Por su parte, el patrón de mediación que parece vincular a la UE 2 con los estudiantes encuestados valora la diversidad de instituciones transitadas -sean públicas como privadas-, permite configurar en el espacio escolar vínculos fundamentales como la amistad y el compañerismo -aunque también refieran al stress y al cansancio que supone sostener dicha escolaridad-, valora lo artístico y desea conocer más sobre los contenidos de la Educación Sexual Integral, y propone un abordaje del espacio

centrado en el diálogo, la aceptación y la tranquilidad como disposiciones necesarias para ser habitado. El volumen de capital global puesto en juego en las estrategias parece estar compuesto por, poco capital económico, y más capital social y cultural adquirido en el acumulado de experiencias y recorridos diversos.

Sobre el patrón de mediación que caracteriza la relación entre el grupo de estudiantes y la UE 3, puede indicarse que se valora el tránsito por escuelas estatales, frente a las cuales es necesario des-hacer prácticas aprendidas en otros espacios de socialización, se consideran relevantes las normas implícitas como el respeto, hay un rechazo a que el espacio escolar este rodeado de rejas, las expectativas de estudio y de trabajo parecen estar ligadas fuertemente al estado, especialmente a sus fuerzas de seguridad, y hay un vínculo muy fuerte entre la escolaridad, el presente y el futuro. Sobre el volumen de capital puesto en juego, es fundamentalmente social y en menor medida económico y cultural.

## 6 Reflexiones finales

Luego de todo este recorrido, puede establecerse que existe un Campo Escolar que establece coordenadas comunes a cada institución escolar, incluso más allá de las particularidades de cada institución. Pero, también que éstas coordenadas no se expresan en todas escuelas de la misma manera, hay entre ellas cercanías y distanciamientos.

Este efecto diferenciado que se manifiesta en el Campo Escolar de la ciudad, parece estar influenciado por una correlación entre determinada construcción simbólica y cierto "efecto de inculcación" o "efecto de trayectoria" (Bourdieu, 1998) de cada grupo de estudiantes. Ello, se observa en las respuestas que indican aprendizajes realizados durante estos trayectos, en el vínculo con los diferentes niveles del sistema educativo, la construcción de expectativas sobre el futuro o, el valor de los aprendizajes de la vida para la escuela.

La influencia de las UE en la configuración de prácticas de estos grupos de estudiantes, parece variar, fundamentalmente, en función de la zona en que se ubica la institución, sea urbana o sub-urbana. Ello puede inferirse al considerar la cercanía entre la UE 1 y la UE 2, y la distancia de la UE 3, mostrando que no es la variable: sector público/privado la que determina mayormente esta distinción, pues pareciera que, los "habitus de clase" no se corresponden necesariamente con la institución a la que se asista, sino más bien con la zona en la que se emplaza dicha institución, urbana/sub-urbana.

Las condiciones de existencia homogéneas entre la UE 1 y la UE 2, permiten reflexionar sobre la posibilidad de que un estudiante que asista a la UE 1 podrá asistir sin demasiado conflicto a la UE 2, y viceversa. Pues, sus estrategias escolares son simi-

lares, y parecen poner en juego capitales similares. Aunque hay matices, en este ejercicio de buscar “recomponer lo que está descompuesto” (Bourdieu, 1998, p. 99), será necesario en futuras investigaciones establecer si, estos grupos de estudiantes pertenecen a diferentes clases sociales, o si son parte de la misma, es decir, son sub-grupos de clase.

Finalmente, se destaca que las distancias entre las UE 1 y 2 y, la UE 3, deben seguir siendo indagadas. Pues, se vuelve prioritario diagnosticar cuán profunda e infranqueable es esta distancia, para orientar la manera con que se contribuiría a acortarla.

## Referencias

ARGENTINA. Congreso de la Nación. **Ley de Educación Nacional N° 26.206.**

Argentina: Congreso de la Nación, 2006. Disponible em:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>. Acesso em: 24 maio 2024.

BORSOTTI, C. A. **La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

BOURDIEU, P. **Cosas dichas.** Barcelona: Gedisa, 1988.

BOURDIEU, P. **La distinción: criterio y bases sociales del gusto.** Madrid: Taurus, 1998.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

BOURDIEU, P. **Las estrategias de reproducción social.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

BOURDIEU, P. **Homo academicus.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

BOURDIEU, P. **La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

JANSEN, H. La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. **Revista Paradigmas**, Bogotá, n. 4, p. 39-72, 2012. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>. Acesso em: 24 maio 2024.

KRAUSE, M. El campo como variable conceptual: los patrones intermedios. *In*: BENZECRY, C. E.; KAUSE M.; REED, I. A. **La teoría social, ahora: nuevas corrientes, nuevas discusiones**. Barcelona: Silgo XXI, 2019. p. 263-288.

LEIVAS, M. Campo Escolar y escuelas secundarias: un acercamiento relacional a partir del análisis de estrategias estudiantiles. **Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Pedagogía**, Neuquén, Argentina, n. 8, p. 9-34, 2023. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4591>. Acesso em: 24 maio 2024.

MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. **Metodología de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

PIOVANI, J. I.; ARCHENTI, N. La comparación. *In*: MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. **Metodología de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018. p. 301-349.

TAYLOR, S. J.; BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1987.