

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Redes personales y trayectorias educativas de mujeres con estudios universitarios con un plan social. Artículo de Flavia Arrigoni, Héctor Alejandro Paredes y Laura Mariela Muñoz. Praxis educativa, Vol. 25, No 1 enero – abril 2021 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-19.

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250111>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Redes personales y trayectorias educativas de mujeres con estudios universitarios con el Plan social Jefas y Jefes de Hogar

Personal network and educational pathways of women with university studies with a social plan

Redes pessoais e trajetórias educativas de mulheres com estudos universitários com o plano social chefas e chefes de família

Flavia Arrigoni

Universidad del Aconagua; Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

farrigoni@uda.edu.ar

[ORCID 0000-0001-5664-6167](https://orcid.org/0000-0001-5664-6167)

Héctor Alejandro Paredes

Universidad del Aconagua, Argentina

aparedes@mendoza-conicet.gob.ar

[ORCID 0000-0002-8187-6439](https://orcid.org/0000-0002-8187-6439)

Laura Mariela Muñoz Rodríguez

Universidad de San Luis, Argentina

mariela.munozr@gmail.com

[ORCID 0000-0002-3960-6304](https://orcid.org/0000-0002-3960-6304)

Recibido: 2020-07-20 | **Revisado:** 2020-11-11 | **Aceptado:** 2020-12-14

Resumen

Se abordan trayectorias vitales y educativas, redes personales, obstáculos y logros de tres mujeres que, siendo titulares de un plan social, obtuvieron un título universitario en una carrera de corte social. Investigación con un método mixto, con predominio cualitativo, con un diseño de anidado o incrustado concurrente. Objetivos: conocer las trayectorias vitales y educativas de estas mujeres y describir sus redes personales, identificando características y tipo de apoyo recibido. Los instrumentos utilizados para recabar la información fueron una entrevista semiestructurada *ad hoc* y un análisis de las redes personales. En el análisis de las redes sociales, se utilizó el software Egonet y el análisis cualitativo para las entrevistas. Sus trayectorias vitales permiten vislumbrar una acumulación de desventajas o exclusiones que, debido a ciertas características personales (perseverancia y expectativas de logro), de sus redes (unión y cooperación grupal) y la oportunidad, como beneficiarias de un plan social laboral, de materializar su contraprestación en estudios de nivel superior, obtuvieron un título de licenciatura.

Palabras claves: mujeres; vulnerabilidad social; Plan social; Educación Superior; red personal

Abstract

The present study addresses the life and educational trajectories, personal network, obstacles and achievements of three women who, as holders of a social plan, obtained a bachelor's degree in a university-level career. This is a mixed method research, with qualitative predominance, with a concurrent nested or embedded design. Objectives: to know life and educational trajectories of these women and to describe their personal networks, identifying their characteristics and the type of support received from them. The instruments used to collect the information were an ad hoc semi-structured interview and personal networks analysis. Egonet software and qualitative analysis were used in the social media analysis for the interviews. Participants' life trajectories allow us to glimpse an accumulation of disadvantages or exclusions that, due to certain personal characteristics (perseverance and expectations of achievement), to their personal networks (union and group cooperation) and to the opportunity provided as beneficiaries of a social labor plan to access to a higher level education, they were able to complete their studies.

Key words: women; social vulnerability; social plan; higher Education: personal network

Resumo

Analisam-se trajetórias vitais e educativas, redes pessoais, obstáculos e logros de três mulheres que, sendo titulares de um plano social, obtiveram um título universitário em uma carreira de índole social. Investigação com um método misto, com predomínio qualitativo, com um desenho aninhado dentro de um método dominante. Objetivos: conhecer as trajetórias vitais e educativas destas mulheres e descrever suas redes pessoais, identificando características e tipo de apoio recebido. Os instrumentos utilizados para coletar a informação foram entrevistas semiestruturadas *ad hoc* e uma análise das redes pessoais. Na análise das redes sociais utilizou-se o software Egonet e a análise qualitativa para as entrevistas. Suas trajetórias vitais permitem vislumbrar uma acumulação de desvantagens ou exclusões que, devido a determinadas características pessoais (perseverança e expectativas de logro), de suas redes (a união e a cooperação grupal) e a oportunidade, como beneficiárias de um plano social de trabalho de materializar sua contraprestação em estudos de nível superior, obtiveram um título de licenciatura.

Palavras-chave: mulheres; vulnerabilidade social; plano social; educação superior; rede pessoal.

Introducción

Durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983), se profundizó la pobreza. En 1974, en el Gran Buenos Aires, se registraron los niveles mínimos de pobreza por ingreso en el 4.6% de los hogares; estos, hacia fines 1982, ya habían crecido a más del 21% de los hogares (Arakaki, 2011). Posteriormente, el modelo económico neoliberal de la década de 1990 culminó con la crisis económico-social del 2001 que dejó a más de la mitad de la población por debajo de la línea de pobreza (CELS, 2003).

La profundización de la pobreza, la exclusión social y las desigualdades implicaron nuevos desafíos para la educación (Feijoó y Corbetta, 2004): por un lado, existe cierta correlación entre el aumento de las tasas de desempleo y el incremento del abandono escolar y, por el otro, la inequidad social incide en el acceso a la educación (IPE-UNESCO, 2002). En este sentido, Dubet (2015) relaciona el recrudecimiento de las desigualdades en una sociedad con “una crisis de las solidaridades [...] que nos llevan a desear la igualdad de todos” (p.2). Así, la desigualdad social se expresa también en el debilitamiento de los lazos de solidaridad social entre las personas. En el contexto nacional de principios del siglo XXI, se habían entretejido nuevas desigualdades y desventajas que se expresaban en experiencias biográficas cuyas posibilidades de alcanzar una integración plena parecían desvanecerse progresivamente (Saraví, 2006). El término “acumulación de desventajas” muestra las múltiples y variadas opresiones que suelen coexistir en la vida de las personas de los segmentos empobrecidos del país y que, claramente, contribuyen a su exclusión social. Esto las posiciona en un lugar de desventaja y de notable disminución de oportunidades para su crecimiento, desarrollo e integración social.

Frente a esto, en el año 2002, Argentina declara la Emergencia Social y se instrumentan políticas públicas sociales para paliar la situación, específicamente la recuperación de la actividad económica y las tasas de desempleo existentes. En tanto tal, los planes sociales se configuran como estrategias de intervención social de los gobiernos (Rodríguez Enríquez y Reyes, 2006). Los planes sociales constituyen conjuntos de negociaciones, tensiones y relaciones de fuerza entre organizaciones que van configurándose en torno a ideas planificadas (Beltrán Llavador, 2005). El Plan Jefes y Jefas de Hogar, fue el resultado de la intersección entre lo asistencial, lo legal, lo educativo, lo burocrático y lo político en un contexto de crisis (Anzorena, 2013). Sus destinatarias eran mujeres u hombres, jefes de hogar, sin empleo, a cargo de personas menores de 18 años o con algún tipo de discapacidad. Este plan social laboral es de los primeros que reconoce otras configuraciones familiares y, a su vez, otorga a mujeres la posibilidad de ser titulares de los mismos. Esto acarrea procesos de ciudadanía para colectivos invisibilizados. Para su goce efectivo, debían brindar una contraprestación en alguna entidad pública, incorporarse en proyectos productivos o terminar los estudios básicos. Lejos de poder considerarlo como un verdadero programa de efectivización de derechos, su magra cuantía servía para contener la inestabilidad social y cubrir ciertas necesidades básicas de la población.

Ese plan social habilitó a personas mayores de edad a acceder a la educación y finalizar así sus estudios primarios y/o secundarios, superando su vulnerabilidad educativa, entendida como

“fenómeno complejo en donde las dimensiones familiares, socio-interpersonales y de la comunidad escolar se entretajan para dar explicación a la situación de los jóvenes que viven en la escuela en total desventaja sobre todo en su finalidad” (Díaz López y Pinto Loría, 2017, p.53). La educación de jóvenes y adultes (EJA) refleja el reconocimiento del derecho a la educación de quienes provienen de sectores populares y han visto interrumpida su trayectoria educativa como expresión del acceso desigual a la educación según la pertenencia social (De Pedro, 2015). La EJA ha sido poco estudiada (Schoo *et al.*, 2010), y, si bien fue creada para ofrecer una formación integral a adultes, a partir del análisis de sus necesidades (Donvito y Otero, 2020), suele considerársela como una educación de menor nivel y de carácter compensatorio (Maselli, Molina y Epiménides, 2015).

No obstante, a pesar de la posibilidad educativa habilitada por el plan jefes y jefas, no se contemplaba la continuidad de los estudios al nivel terciario o universitario; en Mendoza, un grupo de personas logró acceder a tal grado educativo.¹

Si bien un estudio reciente (Donvito *et al.*, 2017) reporta que, por lo general, les estudiantes secundarias adultes no suelen analizar críticamente si este nivel educativo cumple o no sus intereses, necesidades y expectativas, Sirvent (1992) reconoce la importancia que suele tener para ellos el cumplir un sueño, el obtener un título y de qué manera esto impacta en su autoimagen y autoestima. Para el alcance de esa meta educativa personal, diversos factores (sociales, culturales, familiares, personales, etc.) influyen como obstaculizadores o facilitadores. Las trayectorias educativas de jóvenes y adultes están condicionadas por lo económico, lo laboral, y otras expectativas sociales relativas a su etapa vital. De este modo, las biografías individuales emergen de una matriz conformada por el complejo entramado entre el contexto socio-político-económico e histórico que brindan a las personas oportunidades u obstáculos (Saraví, 2006). Santillán (2007) considera a las trayectorias educativas como construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluyen tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para la persona. Schoo, Sinisi y Montesinos (2010), incluso, sostienen que la significatividad asignada a lo educativo no se mantiene inmutable, sino que, a lo largo de la vida, las distintas experiencias (laborales, migratorias, personales) se articulan y configuran nuevas valoraciones acerca de la educación y la escolarización.

La red de apoyo de la persona cumple un importante rol en su trayectoria educativa. La red personal está compuesta por personas significativas con las que se tiene interacción (Hirsch, 1979) y favorece al desarrollo humano e incide en su calidad de vida. Sirve como fuente de apoyo emocional, informacional y material. Por apoyo emocional se entiende la función de sostén, de expresión de emociones y sentimientos, y el intercambio y manifestaciones afectivas que favorece la red. El apoyo informacional hace referencia al intercambio de diagnósticos contextuales, consejos y rumores. Por último, el apoyo material o tangible alude al intercambio de recursos tales como bienes o dinero. Numerosos estudios enfatizan la importancia de las redes para el logro de objetivos (Arranz López, 2010; Moriña y Melero, 2016; Paredes, Muñoz y Arrigoni, 2018; Valdés Peluffo y Palacio Sañudo, 2013).

Este artículo busca “hacer audibles las voces silenciadas” (Tranier, 2019, p.2) desde una perspectiva de pedagogía situada, entendida como herramienta para la acción y transformación. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos generales: 1º conocer las trayectorias vitales y educativas de mujeres que, siendo titulares de un plan social laboral, obtuvieron su título de licenciadas en una carrera de corte social y 2º describir las redes personales de esas mujeres, identificando sus características y tipo de apoyo recibido.

Metodología

Es una investigación financiada por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, Mendoza. Estudio de enfoque mixto, con predominio cualitativo, con un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Su alcance es exploratorio-descriptivo y posee un diseño no experimental y transaccional. La muestra, intencional y no probabilística, pretende describir un grupo y su situación, e interpretar las perspectivas y trayectorias narradas por los participantes (Valles, 1999).

La participación fue voluntaria y firmaron un consentimiento informado. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: una entrevista semiestructurada individual para conocer sus trayectorias vitales y educativas y una entrevista con el software Egonet para el análisis de las redes personales.ⁱⁱ

La información cualitativa recabada de las entrevistas semiestructuradas fue analizada bajo la modalidad de codificación axial de forma manual. Se construyeron las siguientes categorías de análisis:

- Condiciones socio-culturales por las que accedieron al plan
- Estudio como demanda efectiva postergada
- El apoyo de sus redes personales
- Rol de otras personas significativas en el apoyo a las trayectorias educativas
- Tensión entre lo individual y lo colectivo (el grupo de estudiantes beneficiarias de un plan social laboral con contraprestación en estudios de nivel superior como grupo de apoyo)
- Logro académico como experiencia de autovaloración y superación de otras dificultades
- Obstáculos como facilitadores de competencias de resiliencia

A través de una entrevista estructurada realizada con Egonet, se detectaron, analizaron y graficaron las estructuras de las redes personales. Se indagó sobre cuatro ejes centrales: 1) datos del ego (titular de la red personal), 2) generador de nombres (se solicita se mencionen las personas con las que interactúa cotidianamente), 3) datos sobre los alteri (miembros que componen su red), y 4) relación entre los alteri.

Para la construcción de la red personal, se le solicitó a cada participante que mencione 35 personas con las que se haya relacionado el último mes (ya sea en forma personal o por cualquier otro medio), se recabó información sobre esas personas miembros de la red personal del ego y se indagó sobre la relación de estos con otros miembros de la red. Posteriormente, se identificó el tipo

de apoyo que el ego considera recibir de ellos. Con respecto a la cantidad de alteri a indagar en cada red personal para estudiar su estructura, tempranamente, Mc Carty (2002) planteó la conveniencia de analizar un mínimo de 40 personas, pero, posteriormente, otros autores (Dujisin, 2008; Cruz y Verd, 2011; Bolívar, 2011; López-Roldán y Lozares, 2012; Verd *et al.*, 2014; Ramos-Vidal, Holgado y Maya-Jariego, 2014; De Miguel Luken y Lubbers, 2016; Ramos-Vidal, Castro y Palacio, 2016, entre otros) demostraron, en sus investigaciones, las ventajas de trabajar con 30 personas. Para tener un mayor nivel de recaudo, se optó por trabajar con 35 personas por red, es decir, indagando sobre cinco individuos más que en los trabajos mencionados anteriormente.

Luego, se analizaron las propiedades de la red (centralidad, distancia, subgrupos, intermediación, entre otras) y los tipos de apoyo que brindan (tangible, emocional e informacional). En la Tabla 1, se observan las variables analizadas en relación a las redes personales de las participantes, sus dimensiones surgidas a partir del marco teórico consultado y la categorización de las respuestas.

Tabla 1

Variables de la red personal analizadas

Variables	Dimensiones de la variable	Medición de la variable
Tipo de apoyo que da la red social	Apoyo Emocional	Dicotómica (si/no)
	Apoyo Tangible	Dicotómica (si/no)
	Apoyo Informacional	Dicotómica (si/no)
Comportamiento de la red	Institución a través de la cual se vinculan sus miembros	Categórica (familia, estudio, deporte, religión, trabajo)
	Rol de sus miembros	Categórica (pareja, amigo/a, compañero/a de facultad, pareja, compañero/a de trabajo, profesor/a, administrativo/a, familia actual, familia política)
Características de los miembros de la red	Nivel educativo	Categórica (analfabete, Primaria incompleta, Primaria completa, Secundaria incompleta, Secundaria completa, Superior Incompleta /completa)
	Sexo	Categórica (hombre, mujer, diverso)

	Situación laboral	Categoría (Desocupada, trabajo inestable/intermitente, trabajo estable, no corresponde: niño o anciano)
--	-------------------	---

Por iniciativa de una beneficiaria de un plan social laboral con contraprestación en estudios, finalizados los estudios secundarios, un grupo de ellas solicitó continuar con una contraprestación en estudios de nivel superior. Así, iniciaron sus estudios universitarios en una tecnicatura de corte social de una universidad de gestión privada en Mendoza. En 2003, treinta y cuatro personas rindieron el examen de ingreso a esa universidad. Las primeras quince personas (14 mujeres y un hombre) ingresaron con una beca de cogestión entre el gobierno provincial de Mendoza y la universidad de gestión privada. En el año 2007, cinco de estas estudiantes obtuvieron el título de técnicas y, cinco años más tarde, cuatro de ellas accedieron al título de licenciadas. Es posible concluir que el 33% de les ingresantes completaron el nivel terciario de formación y el 26% obtuvo el título de licenciatura.

De esas cuatro mujeres, tres accedieron a participar de la investigación. Son mujeres adultas, con una edad promedio de 34 años, que, siendo titulares de un plan social laboral, obtuvieron el título de licenciadas en una carrera de corte social en una universidad de gestión privada ya que, como contraprestación del plan social, pudieron finalizar sus estudios secundarios y, luego, los universitarios.

Resultados

En este apartado, se contextualizan aspectos vinculados al plan jefas y jefes de hogar, a las trayectorias vitales y educativas de las participantes, la significación otorgada a sus logros educativos y el apoyo otorgado por sus redes personales.

1- Condiciones socio-culturales por las que accedieron al plan

Las estudiantes titulares de planes sociales refieren haberse acercado a su municipio en busca de alguna ayuda para paliar la situación habitacional, laboral o económica que atravesaban en esa época, lo que permite inferir que la crisis económica nacional había impactado en su calidad de vida, y precisaban ampliar los ejes de apoyo para poder afrontar la nueva situación. “Entonces voy y pido ayuda en el municipio... pido ayuda, pero por la vivienda... porque no entraba agua. Estaba sin trabajar y embarazada, con los chicos” (E2, com. personal, 2011); “yo venía a buscar trabajo” (E3, com. personal, 2011); “Recurrí a la Municipalidad [...] me anoté para pedir alguna ayuda, como yo no podía trabajar por los niños chiquitos y embarazada [...] mientras tanto nos entregaban bolsones de mercadería” (E1, com. personal, 2011).

Esto es coherente con el planteo de Saraví (2006), quien entiende al espacio urbano como aquel en el que se observa una “reproducción de las tensiones de la estructura social” (p.98). Las

participantes acuden al estado local, municipios, en busca de soluciones a sus problemas, ya que este espacio hace más accesible la construcción de demandas en los entramados reticulares. Las crisis económicas tuvieron su consecuente correlato en lo social y los “planes sociales” aspiraban a asegurar que los ciudadanos pudieran contar con recursos materiales mínimos, aunque, en la mayoría de las veces, eran escasos e insuficientes para asegurar su supervivencia. “Vivo en la pobreza, aún no resurgimos, pero no estamos en la indigencia” (E2, com. personal, 2011).

2- Estudio como demanda efectiva postergada

La no finalización de la formación del nivel secundario es un indicador de las posibles trayectorias y tránsitos de la juventud a la adultez en el país (Salti, 2015) y los jóvenes son los protagonistas de este creciente riesgo de exclusión del ámbito educativo, sobre todo aquellos de contextos más vulnerados (Saraví, 2006). Así, las trayectorias educativas de los jóvenes no son lineales o estandarizadas (primero estudio, luego trabajo), sino que muchos de ellos no solo combinan el estudio con el trabajo, sino que lo alternan: estudian, trabajan un tiempo y vuelven a estudiar (Corica *et al.*, 2016), o son madres, tienen trabajos precarios y luego vuelven a estudiar, como sucede en el caso de las participantes del presente estudio: “El haberme casado inmadura y no haberme proyectado” (E2, com. personal, 2011); “Estudiar, no lo había hecho porque trabajé desde joven” (E3, com. personal, 2011); “Me casé a los 17 años, y abandoné cuarto año de la secundaria” (E1, com. personal, 2011).

Puede observarse cómo las experiencias vitales relacionadas a aspectos laborales, los mandatos de género vinculados con el matrimonio, el rol de la mujer en el hogar y la maternidad (pocas veces cuando hay un embarazo los varones dejan de estudiar), las obligaciones familiares, entre otras, truncaron sus trayectorias educativas.

El “volver a estudiar” se vuelve una “demanda efectiva” por educación (Llosa, 2016; Sirvent, 1992) un reflejo del deseo de continuar estudiando. Respecto de la demanda educativa, Sirvent (1992) discrimina la demanda potencial (el conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EJA); la demanda efectiva (las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en EJA) y la demanda social (una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas). A medida que tienen más educación, demandan más, logrando apropiarse de ellas, y contrarrestar, al menos en parte, la acumulación de exclusiones que, anteriormente, obturó la continuidad de sus trayectorias educativas (Llosa, 2016).

En dos de las entrevistadas, el proyecto educativo aparece como algo que, debido a las circunstancias peculiares de sus vidas, dejaron inconcluso, pendiente. “Era una asignatura pendiente, como yo dejé [...] esta fue mi oportunidad” (E3, com. personal, 2011); “Decidí concluir mis estudios secundarios. Era como algo pendiente que yo tenía. Me casé a los 17 años, y abandoné cuarto año de la secundaria” (E1, com. personal, 2011).

En otra de ellas, aparece, directamente, como algo no visibilizado o imaginado: “Descubrí que me gustaba estudiar” (E2, com. personal, 2011).

Llosa (2016) construye el término “marco vital” para dar cuenta del devenir temporal de las experiencias educativas, que incluye los trayectos de vida y los aspectos del entorno vital de la vida cotidiana que delimitan momentos de inflexión en la biografía de la persona. La posibilidad de concretar el proyecto educativo, largamente postergado, permite a las participantes superar obstáculos y aferrarse a la consecución de un sueño.

3- El apoyo de sus redes personales

Las mujeres participantes, al momento de ser elegidas como titulares del plan, estaban desempleadas, no tenían vivienda propia o, si la tenían, estas estaban en condiciones precarias (sin servicio básicos como agua, por ejemplo), todas tenían hijos a su cargo y se habían acercado al órgano de gobierno local en busca de respuestas a sus necesidades particulares en un contexto de crisis económica nacional. En este marco, entienden que las redes personales se presentan como una herramienta importante de capital social que brinda apoyo frente a las necesidades. Esta, si bien era una característica planificada a ser indagada en la etapa cuantitativa, también emerge de la entrevista.

Del análisis de las redes personales de las participantes, se observa que la participante tres es quien percibe recibir mayor apoyo de su red, mientras que la participante dos es quien considera recibir menos apoyo de esta. Según los tipos de apoyo, el apoyo emocional aparece como el más percibido en las tres redes personales (en todos los casos es superior al 70%), seguido por el apoyo informacional y el tangible. En la tabla 2 se observan los principales datos de las redes personales de cada participante.

Tabla 2

Valores socio-afectivos de las redes personales de las participantes

Datos de los miembros de la red		1	2	3
Edad		30	33	39
*Apoyos que da la red	Emocional	85%	97%	77%
	Tangible	62%	45%	91%
	Informacional	82%	51%	91%
**Moda	Sexo	Mujeres (57%)	Mujeres (57%)	Mujeres (65%)
	Rol	Familia actual (34%)	Amigues (25%) y compañeros de trabajo (25%)	Amigues 51%

	Nivel educativo	Secundaria completa (28%)	Universitario completo (28%)	Primaria completa (22%) y Univ. completo (22%)
	Situación laboral	Trabajo estable (48%)	Trabajo estable (60%)	Trabajo estable (60%)
	Instituciones	Familia (82%)	Trabajo (51%)	Familia (68%)

Nota:

* En el valor de los tipos de apoyo, aparece el porcentaje de miembros de la red que da cada tipo de apoyo.

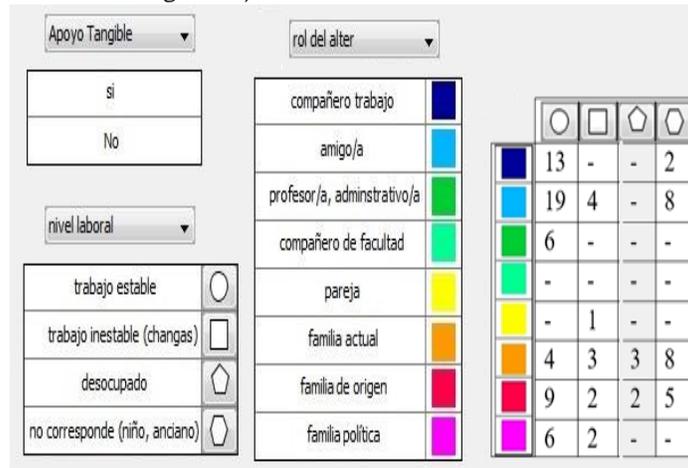
** En el valor moda, aparece la categoría de mayor frecuencia y su porcentaje entre paréntesis

Se observa, en ellos, que el contacto con el mundo universitario habría impactado, modificándolas. Si bien, en la pregunta con Egonet, existía la opción “compañeres de la facultad”, las entrevistadas que incluyeron a compañeros de clase les clasificaron como “amigos/as”, lo que permitiría inferir cierto nivel de integración de las participantes con las personas conocidas en la institución educativa. La inserción, en el ámbito educativo universitario formado por jóvenes estudiantes, explica por qué la edad promedio de la red es inferior a la de las participantes: en el contexto universitario, interactúan con personas más jóvenes. Esta situación también impacta en la situación laboral de los miembros de la red, observándose un predominio de una situación laboral estable y un alto número de personas con alto nivel educativo en ellas, aun a pesar de su pertenencia a sectores sociales empobrecidos.

El análisis de los grafos de las tres redes personales muestra diferencias entre las tres mujeres. A continuación, se analizan los grafos de las redes personales, para lo cual se han tenido en cuenta tres atributos de los miembros de la red (Figura 1): si brindaban apoyo tangible o no, el rol con que era mencionado en la red y el tipo de trabajo. El objetivo es visualizar los potenciales recursos que brindan sus redes personales. El apoyo tangible aparece con una etiqueta en cada nodo, el rol del *alter* aparece según los colores de los nodos y la situación laboral según la forma del nodo.

Figura 1

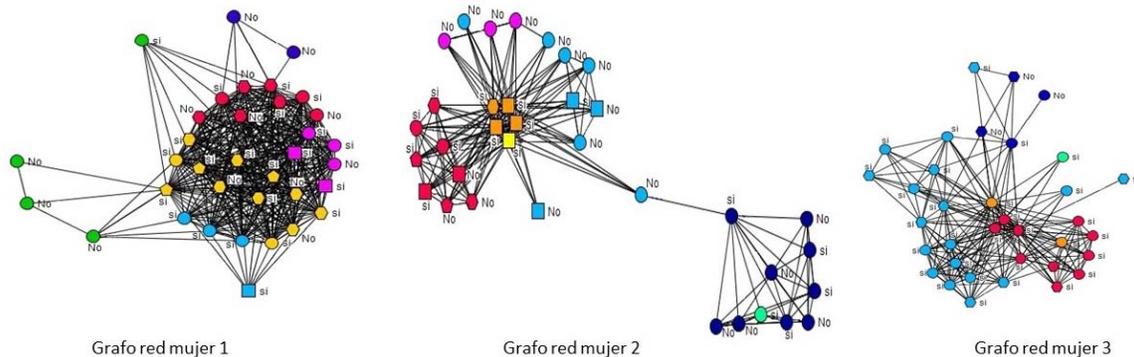
Referencias para la lectura de los grafos y roles de los alter



En las tres redes (Figura 2), los grupos de familiares, amigos y miembros de la universidad y del trabajo aparecen como principales componentes. La única de las mujeres que estaba en pareja sufría violencia de género, esto repercute en la conformación de su red recibiendo menos apoyo de ella y mayor diferenciación entre los grupos vinculares. Esto puede ser parte de las manifestaciones mismas de la violencia.

Gráfico 2

Grafo de la red de las participantes



Al comparar la estabilidad laboral de estas redes (Figuras 1 y 2), se evidencia un ascenso social de las beneficiarias, al dejar de lado niños, personas adultas mayores y aquellas con discapacidad (pentágonos).

Vemos que, en el grupo superior, el 90% tiene trabajo estable, en tanto que el 10% restante tiene trabajos intermitentes. Mientras que, en el grupo familiar, la cantidad de personas con trabajo estable se reduce a casi un 60%, el 25% tiene trabajo inestable y, finalmente, un 15% está

desocupado. Se puede inferir un ascenso social, por lo menos de modo potencial, ya que el grupo inferior (su familia) está conformado preeminentemente por lazos previos al ingreso a la facultad que se han mantenido en el tiempo. Mientras que, en el grupo superior, son, en su mayoría, las nuevas relaciones surgidas en la universidad.

4- Rol de otros significativos en el apoyo a las trayectorias educativas

En el escenario social de las clases más desfavorecidas, puede observarse una especie de aislamiento que genera un encapsulamiento en el propio hogar (Saraví, 2006). Debido a una minimización de la expresión de cooperación y solidaridad social en el interior de la comunidad, las preocupaciones individuales quedan relegadas al espacio del hogar. “Los hogares resultan cada vez más dependientes de sí mismos, o para decirlo de manera más cruda, la soledad de la individuación ha alcanzado a los sectores más pobres” (Saraví, 2006, p. 102). En dos de las participantes, sus familias de origen se presentan como gran factor protector y de apoyo en el logro del proyecto educativo. Por un lado, una de las participantes señaló “Nunca he estado sola, siempre he estado muy acompañada, sentí el afecto, el apoyo de toda mi gente, me siento querida [...] mis padres fueron un pilar fundamental para que yo pudiera estudiar” (E3, com. personal, 2011). Otra manifestó “Mis hijas que me ayudaron, mi familia, que es mi madre, mi padre, que me incentivaron para que yo continuara mis estudios para mejorar mi calidad de vida, la de mis chicos” (E1, com. personal, 2011).

Sin embargo, cuando estos no contienen, parece que otros miembros de otros espacios adquieren importancia en sus procesos de vida. Una participante no solo no contó con el apoyo de su familia de origen, sino que, incluso, percibe a su familia de elección como principal obstaculizador de su proyecto educativo: “Mi familia no quería saber nada con que estudiara, es más, dos de mis varones no quisieron estudiar. [...] básicamente [mi mayor obstáculo] ha sido mi esposo” (E2, com. personal, 2011).

No obstante, en esta participante, se observa la presencia de otros significativos (una maestra, una amiga de la familia y un sacerdote) que han operado como núcleos de apoyo que impactaron positivamente en ella, generando nudos potenciadores que parecen haberle permitido contrarrestar la ausencia de apoyos en otros escenarios de su vida personal. Si bien las relaciones en la adultez están condicionadas en mayor medida a lo familiar y laboral, otros espacios de interacción pueden generar las condiciones de filiación que posibilitan el autodescubrimiento y autovaloración, aunque no sean vínculos cotidianos.

“Había una maestra que, en todo ese tiempo [escuela primaria], me ponía ‘querer es poder’ en la libreta, es algo de lo que no me olvidé más [...] pero hubo alguien que me decía siempre vos seguí, seguí porque vos puedes, es una señora muy amiga de la familia, yo la tenía a ella como un referente de mamá porque mi mamá no está [...] ese sacerdote creyó en mí” (E2, com. personal, 2011).

Una participante hace referencia al apoyo de sus compañeras de la escuela secundaria: “Una compañera del CENS me decía: ‘tenés que estudiar, tenés que crecer’” (E1, com. personal, 2011).

Esto permite inferir que la confianza y apoyo de otros significativos parece haber contribuido a la generación de expectativas de autoeficacia y de logro. Los espacios compartidos con otros generan nudos o marcas que favorecen o promueven la autoconfianza y autovalía.

5- Tensión entre lo individual y lo colectivo: grupo de estudiantes titulares del plan como grupo de apoyo

Si bien las participantes reconocen su logro como fruto del esfuerzo personal, lo entienden íntimamente vinculado al apoyo recibido por el grupo o subgrupo conformado por estudiantes en la misma situación. Arcidiácono y Bermúdez (2018) señalan que los espacios de reunión en los que participan mujeres, el contexto educativo en este caso, son potentes creadores de redes que posibilitan el intercambio, contención y mejora de la autoestima, adquiriendo sentido las palabras de Freire: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo” (2005, p. 37), se logra en comunión. “Somos cuatro las que venimos luchando hace dos años” (E2, com. personal, 2011).

“Mis compañeras me apoyaron [...] preguntaban por mí, cuando no fui por un mes [...] yo a las que habían abandonado iba a visitarlas para incentivarlas [...] entre cuatro que quedamos [...] compartíamos fotocopias, compartíamos el material, estudiábamos juntas” (E1, com. personal, 2011).

En Argentina, Freytes Frey (2018) se interesa por el contexto de ampliación de las políticas públicas de educación desde el 2004 hasta el 2015, y entiende que “para la implementación de tales políticas se requiere la creación de una trama interinstitucional que inevitablemente genera sinergias entre actores, pero, también, desencuentros y conflictos” (p.19) que inciden en aquellos a quienes tales políticas alcanzan. Aparecen así lo que la autora llama “condiciones de apropiabilidad” (p.20), vinculadas al tipo de organizaciones involucradas, calidad de la formación, dispositivos de acompañamiento y autopercepción y autovaloración de los estudiantes. Los obstáculos, en sus trayectorias educativas universitarias, son el producto de una deficiente armonía entre las instituciones actoras (gobierno provincial y universidad), y esto habría impactado en las participantes, cuyas voces denuncian lucha, cansancio, trabas y peregrinajes: “Tuvimos trabas a nivel político durante un año íbamos todos los días a casa de gobierno, por ahí caminando porque no teníamos para el colectivo[...] ahí empezamos a peregrinar, a golpear puertas[...] perdimos un año por las trabas, pero por cansancio obtuvimos la beca” (E3, com. personal, 2011); “Entramos, cursamos, tuvimos muchos problemas[...] porque el gobierno no pagaba la beca a término” (E1, com. personal, 2011).

6- Logro académico como experiencia de autovaloración y superación de otras dificultades: el esfuerzo personal y la autorrealización

Las participantes logran apropiarse de sus propios logros académicos, considerándolos el resultado de sus luchas, fortaleza y perseverancia. El plan social laboral solo aportaba la sensación de posibilidad material, en el pago de la facultad en sí, sin embargo, no posibilitaba satisfacer todas sus necesidades. Así, las participantes necesitaban trabajar para obtener ingresos, tarea que se

sumaba al cuidado ejercido en sus hogares, que, si bien aparece invisibilizado en sus discursos, era parte de su cotidianidad en tanto estudiantes, trabajadoras y madres de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años.

Sus logros educativos promueven la sensación de orgullo por el esfuerzo y logro individual. “Fue un desafío mío y dije: lo tengo que hacer, esto es lo que me gusta”, “y ahí seguí” (E2, com. personal, 2011); “Soy una luchadora, y sigo [...] No me acobardo, ha sido una constante lucha [...] Pude trabajar y estudiar durante mis estudios universitarios. Me levantaba a las 4 de la mañana, trabajaba en una casa” (E3, com. personal, 2011); “El dinero fue un obstáculo: venía caminando a casa, llegaba a las 23-24hs [...] con esfuerzo, con ganas, con el deseo de continuar, seguí” (E1, com. personal, 2011).

Es posible detectar un profundo sentimiento de autorrealización por los propios méritos y logros. Sus luchas, alegrías y sinsabores permiten a las participantes reconocerse mujeres, con recursos, con cicatrices pretéritas, con derechos, con oportunidades y con un fuerte compromiso de contribución y servicio. Emerge en ellas la necesidad de reciprocidad o contribución, es decir, el deseo de compartir con otros aquello que reconocen poseer. Tanto el reconocimiento de los logros personales, así como el deseo de reciprocidad, facilitan la adhesión al proyecto educativo más allá de las dificultades y obstáculos. “Me siento útil, que viví todo lo que viví, pero que hoy lo puedo dar” (E2, com. personal, 2011); “Me cambió completamente la vida, porque las herramientas eran otras [...] uno con la educación logra cambios profundos importantísimos para la persona [...] Siento que tengo que devolver todo eso, ahora me estoy dedicando a las mujeres” (E3, com. personal, 2011); “Ahora sí me siento orgullosa de todo lo que obtuve [...] que he obtenido hasta hoy en día” (E1, com. personal, 2011).

Los espacios de realización personal y empoderamiento de la mujer son vistos como amenazas para los varones que ejercen violencia de género, lo que permite comprender por qué suelen obstaculizarlos. No obstante, el aferrarse a estos espacios de autonomía y realización personal, que promueven el empoderamiento, posibilita la superación de la situación de victimización: “con ella [una amiga] ponemos un spa, un gabinete cosmetológico [...] y acá vienen las contrariedades con mi marido, no aceptaba nada de eso, ni la carrera ni nada, nada de eso” (E2, com. personal, 2011).

Sostenerse en sus decisiones implicó resistencias contra el orden patriarcal por la consecución de sus objetivos y, a la vez, una revalorización de ella y un reconocimiento de las opresiones.

7- Obstáculos como facilitadores de competencias de resiliencia

Finalmente, las participantes logran resignificar las dificultades y obstáculos atravesados, concibiéndolos, en última instancia, como enriquecedoras experiencias de aprendizaje personal, grupal, y profesional. La dimensión colectiva de la lucha por ser (Freire, 2005) “permite reconocerse a sí mismo y a los otros” (Tapia Gutiérrez y Muñoz Pirce, 2019, p.2) y promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales y de la empatía.

“Porque todo esto que yo viví [dificultades], hoy, lo tomo como experiencia y testimonio para lo que yo hago [...] siento que viví todo lo que viví para ahora poderlo transmitir y dar esa fortaleza que uno necesita para comprender las situaciones que vive y para poder avanzar” (E2, com. personal, 2011).

Kessler (2011, citado en Crego y González, 2015) concibe a la educación como “un territorio de expansión de derechos” (p. 1), en palabras de la Entrevistada 3: “uno con la educación logra cambios profundos importantísimos para la persona” (E3, com. Personal, 2011).

Las mujeres reflejan sus luchas por la transformación de su realidad, tal como Freire entiende que es la tarea de la humanidad: “transformar la realidad opresora es tarea histórica” (Freire, 2005, p.50).

“Creo que todo lo que he vivido, lo acepté”, “Yo no sé de política, pero sé de derechos, me he movido mucho” (E3, com. personal, 2011); “Eso [problemas] también fue una de las cosas que nos hizo más fuertes [...] lo que me pasó me llevó a crecer, a madurar” (E1, com. personal, 2011).

Es posible apreciar el empoderamiento de las participantes a medida que van logrando sus metas educativas: “Con otra compañera que hacíamos el CENS, se nos ocurrió que podíamos pedir la beca para estudiar en la universidad” (E3, com. personal, 2011); “Nos ofrecieron continuar los estudios, continuar los estudios universitarios” (E1, com. personal, 2011).

Obtenido el título de técnicas, fueron por más: “las chicas que terminamos la tecnicatura quisimos pedir al gobierno si nos podía extender la beca para terminar la licenciatura” (E1, com. personal, 2011).

La acumulación de logros permite contrarrestar la temprana acumulación de desventajas, lo que incluso les permite pensarse profesionales incluidas en el mundo laboral: “Siento que tengo que devolver todo eso, ahora me estoy dedicando a las mujeres” (E3, com. personal, 2011).

Estos movimientos, producidos al avanzar en sus trayectorias educativas, no solo fortalecen sus atributos resilientes, sino que, a su vez, actúan de manera sinérgica fortaleciéndolas en tanto lo entienden como una retribución a sus esfuerzos.

Conclusiones

“Ahora sé de derechos” (E3, com. personal, 2011)

Peixoto Batista (2008) señala que, desde finales del siglo XX, los organismos económicos internacionales consideran a la educación superior como un bien de mercado y recomiendan su estímulo como instrumento de equidad. Las participantes pudieron aprovechar la oportunidad de acceder a una formación universitaria de corte social en una institución educativa de gestión privada como contraprestación de un plan socio laboral. Al respecto, es importante hacer dos señalamientos. En primer lugar, que la carrera elegida fue una tecnicatura (con posibilidad de continuar la licenciatura), que suelen ser elegidas por el colectivo de mujeres ya que suponen una salida laboral a menor plazo (Córica, Otero y Santillán, 2016). No obstante, al tratarse de una tecnicatura con orientación social, y, no existiendo una oferta educativa que reuniera ambas condiciones desde la educación pública, las beneficiarias del plan socio laboral, con

contraprestación en estudios de nivel superior cursaron sus estudios de nivel terciario en una institución educativa de gestión privada.

Crego y González (2015) entienden que los procesos de desigualdad profundizados por el modelo neoliberal y la desintegración de lo que Castel (2009) llamó el patrón salarial significaron una reducción de los bienes colectivos y un crecimiento de personas sin parte. Esta situación, junto al colapso del 2001, posicionaron a la escuela como la única salida ante la crisis.

Dirá Freire (2005) que las personas que pertenecen a las clases más desfavorecidas se rebelan en “búsqueda del derecho de ser” (p. 57). Si bien las condiciones socioculturales desfavorables de las participantes condicionaron sus trayectorias educativas, sus logros en pos de un proyecto educativo individual y compartido, fue mediatizado por el aprovechamiento de oportunidades.

Este artículo aspira a visibilizar trayectorias educativas, las más de las veces, invisibilizadas. Las voces escuchadas corresponden a mujeres que, en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica, accedieron a la educación como estrategia de superación de las desventajas acumuladas a lo largo de sus trayectorias vitales (pobreza, temprana deserción escolar, embarazo adolescente, desempleo, entre otras). En estas, es posible identificar una “acumulación de desventajas” (Saravi, 2006) o “acumulación de exclusiones” (Llosa, 2016). No obstante, ciertas características individuales, de sus redes personales, del tipo de apoyo recibido, y de las oportunidades educativas favorecidas a partir del plan jefas y jefes de hogar, les permitieron revertir estos procesos de vulneración e iniciar una nueva etapa en sus vidas, caracterizada por una “acumulación de logros”: obtención del título de técnicas, obtención del título de licenciadas en una carrera de corte social, la inclusión laboral como profesionales miembros de equipos técnicos de la provincia.

Resulta evidente la función facilitadora de los vínculos cercanos que conforman la red personal de las participantes para el alcance de sus metas educativas, por lo que es posible concluir que estos influyen en las trayectorias educativas. Asimismo, los miembros de sus ámbitos educativos y laborales se presentan como fuentes de apoyo que influyen en sus trayectorias educativas.

La acumulación de logros educativos (en contraposición a la acumulación de desventajas que caracterizaba los capítulos previos de sus líneas de vida) parecen haber favorecido la habilitación de procesos de protección que hacen a su reconocimiento personal, a la lucha colectiva y al sostenimiento de objetivos a largo plazo, desde una matriz de lazos de solidaridad y autonomía que les permitió proyectarse con miras al futuro produciendo y reproduciendo procesos colaborativos con otras: “Siento que tengo que devolver todo eso” (E3, com. personal, 2011).

¹Más tarde, en Tucumán (Argentina), el programa “Ellas Hacen Universidad” ha permitido que más de 300 mujeres se incluyeran en estudios universitarios. Tales experiencias de continuidad educativa de jóvenes y

adultas implican un reto para el sistema educativo, ya que requieren una adecuada articulación inter niveles para asegurar el egreso exitoso (Corica, Otero y Santillán, 2016).

ⁱⁱEgonet (Egocentric Network Study Software) es un software que permite la realización de entrevistas estructuradas sobre redes personales desde una perspectiva egocéntrica, es decir, desde la percepción de un actor sobre sus vinculaciones. Este programa, además, puede analizar las propiedades de la red (centralidad, intermediación, subgrupos, entre otras medidas) y realiza un grafo de la red.

Bibliografía

- Anzorena, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*. Ediunc.
- Arakaki, A. (2011). *La pobreza en Argentina 1974-2006: Construcción y análisis de la información* (No. 15). Documentos de Trabajo. CEDEP-UBA.
- Arranz López, S. (2010) Estrategias para la diversificación de la red personal de personas drogodependientes en proceso de reinserción. *Redes- revista hispana para el análisis de redes sociales*, 18(7), 163-182. <http://revista-redes.rediris>
- Beltrán Llavador, F. (2005). *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Germania.
- Bolíbar, M. (2011). Las asociaciones en las redes personales. ¿Mecanismo de integración de la población inmigrante?. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20, 161-187.
- CELS (2003). *Plan Jefes y Jefas. ¿Derecho social o beneficio sin derechos?*. CELS.
- Corica, A., Freytes Frey, A. y Miranda, A. (comp.). (2018). *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180412014047/Entre_la_educacion_y_el_trabajo.pdf
- Corica, A., Otero, A. y Santillán, T. (2016). Combinaciones, alternancias y exclusiones: un análisis de los itinerarios juveniles en educación y trabajo. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9083/ev.9083.pdf
- Crego, M. y González, F. (2015). Jóvenes y posiciones desiguales. Relaciones entre experiencia e igualdad en el caso del Plan FinEs en el Gran La Plata. *III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*, 13 al 15 de mayo de 2015, Bariloche, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9365/ev.9365.pdf
- Cruz, I. y Verd, J. M. (2011). Densidad, clase social y apoyo expresivo. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(1), 188-203.
- De Miguel Luken, V. y Lubbers, M. J. (2016). Alcance de la integración relacional con los españoles en las redes personales de inmigrantes en parejas mixtas y endógamas. *XII Congreso Español de Sociología Gijón*, España. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11852>
- De Pedro, M. C. (Coord.). *Diseño Curricular Provincial Nivel Secundario. Modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos*. Ministerio de educación.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 27(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Donvito, A. y Otero, M. (2020). Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis educativa*, 24(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240104>

- Donvito, A., Fanaro, M. y Otero, M. (2017). Estudiantes adultos y sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de adultos: una exploración utilizando la técnica de grupos de enfoque. *Praxis educativa*, 27(3), 68-76. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210308>
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Siglo XXI.
- Dujisin, R. A. (2008). Multitudes y Redes en la caída de Milosevic. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(2), 126-148.
- Feijoo, M. y Corbetta, G. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. UNESCO-IIEP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freytes Frey, A. (2018). Políticas de formación y empleo según el paradigma de protección integral y su incidencia en las transiciones educación-trabajo de los jóvenes en Argentina. En A. Corica, A. Freytes Frey y A. Miranda (Comp.), *Entre la educación y el trabajo* (pp. 207-230). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180412014047/Entre_la_educacion_y_el_trabajo.pdf
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hirsch, B. (1979). Psychological dimensions of social networks: A multimethod analysis. *American Journal of Community Psychology*, 7, 263-277. <https://doi.org/10.1007/BF00890691>
- IIEP – UNESCO. (2002). *Informe de Actividades 2001-2002*. UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Llosa, S. (2016). La perspectiva biográfica en educación. Reflexiones acerca de los desafíos de la combinación del abordaje cualitativo con instancias participativas. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. En Actas (2016). Ensenada: UNLP. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8486/ev.8486.pdf
- López-Roldán, P. y Lozares, C. (2012). El Atributismo Estructural y el Interaccionismo Estructural en ciencias sociales: ¿concepciones alternativas, antagónicas o complementarias? *Metodología de encuestas*, 14, 25-44.
- Martínez García, M., García Ramírez, M. y Maya Jariego I. (2001). Una tipología analítica de las redes de apoyo social en inmigrantes africanos en Andalucía. *REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 95, 99-125. http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_095_06.pdf
- Maselli, A., Molina, M. y Epiménides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 19(3), 53-61. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153143329005.pdf>
- Mc Carthy, C. (2002). Structure in Personal Networks. *Journal of Social Structure*, 3(1).
- Max Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Editorial Nordan Comunidad, ICARIA.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la Enseñanza Superior. *Prisma social*, 16, 32-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312002.pdf>
- Paredes, H., Muñoz, M. y Arrigoni, F. (2018). Redes personales y resiliencia. Un estudio de mujeres privadas de libertad en instituciones carcelarias de Argentina. *Summa Psicológica UST*, 15(2), 196-205. <http://doi.org/10.18774/0719-448x.2018.15.380>
- Peixoto Batista, J. (2008). Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba Algunos hallazgos sobre el derecho a la educación superior. En E. Sader, P. Gentili y H. Aboites (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 133-156). CLACSO.

- Ramos-Vidal, I., Castro, B. y Palacio, J. (2016). Patrones de interacción y grupos de discusión política en las redes personales de jóvenes colombianos. *América Latina Hoy*, (73), 121-139.
- Ramos-Vidal, I., Holgado, D. y Maya-Jariego, I. (2014). Las redes personales de los desplazados internos por la violencia política en Colombia: una aproximación al caso del departamento del Atlántico. *Trace (México, DF)*, (65), 51-68.
- Rodríguez Enríquez, C. y Reyes, F. (2006). La política social en la Argentina post-convertibilidad: políticas asistenciales como respuesta a los problemas de empleo. *CIEPP*, 55. <http://www.ciepp.org.ar/trabajo.htm>
- Salti, P. (2015). La vuelta a la escuela como indicador de transiciones heterogéneas de los jóvenes a la adultez. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/1041>
- Santillán, L. (2007). La "educación y la escolarización" infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 895-919.
- Saraví, G. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 28, 83-116. <https://www.redalyc.org/pdf/115/11502804.pdf>
- Schoo, S., Sinisi, L. y Montesinos, M. P. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Sirvent, M. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1(1).
- Tapia Gutiérrez, C. y Muñoz Pirce, P. (2019). Línea de vida como recurso narrativo para la formación socioemocional en estudiantes de pedagogía. *Praxis educativa*, 23(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230206>
- Tranier, J. (2019). Disonancias del existir y del buen vivir: acerca del avance neoliberal y los desafíos de la nueva agenda en la pedagogía contemporánea. *Praxis educativa*, 23(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230202>
- Valdés Peluffo, A. y Palacio Sañudo, J. (2013) Redes personales y apoyo social percibido en desplazados por la violencia política en Colombia que han sido víctimas de minas antipersona, artefactos y restos explosivos de guerra. Pp.87-110. En A. Paredes (Comp), *Redes sociales: análisis e intervención psicosociales*. UDA.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A.
- Verd, J. M., Lozares, C., Gómez, I. C. y Barranco, O. (2014). La homofilia/heterofilia en el marco de la teoría y análisis de redes sociales. Orientación metodológica, medición y aplicaciones. *Metodología de Encuestas*, 16(1), 5-25.