RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Representaciones sociales sobre la educación superior en territorios periféricos: anclaje simbólico, espacio social y mediación biográfica en los inicios universitarios santacruceños.

Social Representations of Higher Education in Peripheral Territories: Symbolic Anchoring, Social Space, and Biographical Mediation in the Beginnings of University Life in Santa Cruz, Argentina.

Por Lucrecia Agustina SOTELO[1]

Sotelo, L. A. (2026). Representaciones sociales sobre la educación superior en territorios periféricos: anclaje simbólico, espacio social y mediación biográfica en los inicios universitarios santacruceños. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 180-192.

Resumen

Este artículo analiza las representaciones sociales sobre la educación superior que construyen estudiantes universitarios del espacio social santacruceño, en diálogo con el campo de los inicios universitarios. Articula la teoría del espacio social y los campos de Bourdieu, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y los aportes de ese campo para argumentar que el ingreso a la universidad pública en territorios periféricos no se inicia con la matriculación administrativa, sino con un anclaje simbólico previo, sedimentado en la trayectoria social y biográfica del sujeto. El estudio, cualitativo e interpretativo, se desarrolló entre 2024 y 2025 con estudiantes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y combinó sondeo de opinión, entrevistas en profundidad y grupos de discusión en un dispositivo de tres niveles: fenomenológico, objetivante y praxeológico. Se identifican cuatro dimensiones de las representaciones sobre la universidad: el deseo familiar instituyente, la accesibilidad bimodal de la institución, la limitación geográfica de las elecciones formativas y la universidad como apertura simbólica del territorio. Se concluye que incorporar la dimensión simbólico-territorial amplía el campo de los inicios universitarios y que las políticas de inclusión requieren reconstruir las representaciones vigentes en cada territorio, en lugar de suponer un sujeto ingresante idealizado.

Palabras Clave representaciones sociales / inicios a la vida universitaria / espacio social / territorios periféricos / educación superior

[1] Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / lsotelo@uaco.unpa.edu.ar / https://orcid.org/0000-0003-0602-5199

Abstract

This article analyzes the social representations of higher education constructed by university students residing in the social space of Santa Cruz (Argentina), in dialogue with the field of beginnings of university life. It draws on Bourdieu's theory of social space and fields, Moscovici's theory of social representations, and contributions from that field to argue that entry into public university in peripheral territories does not begin with administrative enrollment but with a prior symbolic anchoring, sedimented in each subject's social and biographical trajectory. The qualitative, interpretive study was conducted between 2024 and 2025 with students at the National University of Southern Patagonia and combined an opinion survey, in-depth interviews, and discussion groups within a three-level analytical framework: phenomenological, objectifying, and praxeological. Four dimensions of representations of the university are identified: the instituting family desire, the bimodal accessibility of the institution, the geographical limitation of educational choices, and the university as a symbolic opening of the territory. The article concludes that incorporating the symbolic-territorial dimension expands the field of university beginnings and that inclusion policies need to reconstruct the representations in force in each territory, rather than assume an idealized incoming student.

Key words social representations / beginnings of university life / social space / peripheral territories / higher education

Introducción

El campo emergente de los inicios a la vida universitaria (Sotelo, 2024, 2025a, 2025b) ha propuesto, en los últimos años, una expansión analítica significativa respecto de las miradas tradicionales sobre el ingreso a la educación superior. Frente a la concepción administrativa que reduce la primera vinculación universitaria al acto formal de matriculación, esta perspectiva propone concebir los inicios como un proceso multidimensional, temporalmente extendido y atravesado por múltiples desigualdades, en el que se negocian identidades, se aprende un oficio estudiantil y se construye —o no— la afiliación a la cultura académica (Coulon, 1997, 2017).

Esta perspectiva, en diálogo con desarrollos previos sobre acceso, persistencia y transición (Pierella, 2014; Tinto, 2017; Vercellino y Pogré, 2023), ha producido aportes sustantivos para comprender qué ocurre cuando los sujetos atraviesan el umbral institucional de la universidad. Sin embargo, el campo presenta un punto ciego que el presente trabajo se propone tematizar: la dimensión simbólico-territorial que precede a ese cruce de umbral, anclada en la biografía social del sujeto y en la trama del espacio donde habita. En territorios periféricos del sistema universitario argentino, iniciar la universidad no empieza con la inscripción, ni siquiera con el cursado del taller de ingreso: empieza mucho antes, en la sedimentación —individual y colectiva— de las representaciones sociales sobre qué es la universidad, qué se va a hacer allí y qué clase de sujeto se llega a ser cuando se la atraviesa.

Las representaciones sociales (Moscovici, 1961/1979) operan como matrices de sentido común mediante las cuales los grupos hacen inteligible su mundo y orientan sus prácticas. En tanto productos de la interacción simbólica entre sujetos situados en un espacio social específico (Bourdieu, 1990, 1994/1997), no son ni reflejos pasivos ni fabricaciones individuales: son producciones colectivas que sedimentan en los cuerpos y los discursos como esquemas de percepción, acción y elección. Cuando tienen por objeto la educación superior, funcionan como condición de posibilidad de la afiliación: configuran el horizonte de aspiraciones, dibujan los límites de lo elegible y anticipan los modos legítimos de habitar la institución.

Este artículo argumenta que el campo de los inicios a la vida universitaria requiere incorporar sistemáticamente esta dimensión simbólico-territorial para producir diagnósticos completos. Sostiene que, en territorios periféricos —caracterizados por dispersión geográfica, baja densidad institucional, mercados laborales segmentados y trayectorias migratorias intergeneracionales—, las representaciones sociales sobre la universidad presentan rasgos cualitativamente específicos que las políticas universitarias homogéneas tienden a invisibilizar. Propone, además, como contribución teórico-metodológica, un dispositivo de análisis articulado en tres niveles —fenomenológico, objetivante y praxeológico— que permite asir las dimensiones simbólicas en su anclaje territorial concreto.

El argumento se desarrolla sobre la base empírica de una investigación cualitativa de corte interpretativo realizada entre 2024 y 2025 en la provincia de Santa Cruz, con estudiantes universitarios residentes en distintas localidades del espacio social santacruceño que cursan en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). El corpus articula sondeo de opinión, entrevistas en profundidad y grupos de discusión con estudiantes provenientes de las cuatro unidades académicas de la institución, y se complementa con análisis documental sobre la conformación histórica del campo educativo provincial y con entrevistas a personas clave del ámbito institucional.

El artículo se organiza en siete apartados. El primero presenta el marco teórico, que articula los aportes del campo de los inicios universitarios con la teoría del espacio social, los campos y las representaciones sociales. El segundo formula la propuesta conceptual central: las representaciones sociales como dimensión simbólica de los inicios universitarios. El tercero expone el diseño metodológico de tres niveles. El cuarto reconstruye, a partir del trabajo de campo, la estructura objetiva del campo educativo santacruceño. El quinto sistematiza las cuatro dimensiones que configuran las representaciones sobre la educación superior identificadas en el corpus. El sexto discute las contribuciones al campo de los inicios universitarios y las implicaciones para la política universitaria en territorios periféricos. El séptimo presenta las conclusiones y las líneas de indagación que el estudio abre.

Los inicios universitarios y la dimensión simbólico-territorial: un marco articulado

Los inicios a la vida universitaria como campo de estudio en construcción

Desde este campo de estudio en construcción (Sotelo, 2024, 2025a, 2025b), iniciar la universidad implica habitar una zona de pasaje entre el nivel secundario y el superior, atravesar una transición subjetiva que reconfigura identidades y temporalidades (Vercellino y Pogré, 2023), aprender un oficio estudiantil (Coulon, 1997, 2017) y apropiarse de los códigos académicos disciplinares (Carlino, 2005; Natale y Stagnaro, 2016). Para quienes se constituyen como estudiantes de primera generación universitaria, este proceso reviste una especial fragilidad (Ezcurra, 2011, 2019; Tinto, 2017).

El campo ha producido en los últimos años desarrollos analíticos sustantivos. La distinción que Di Piero (2025) propone entre desigualdad social y desigualdad educativa permite diferenciar lo que los sujetos portan desde sus territorios de origen de lo que la institución universitaria produce, gestiona u omite activamente. En desarrollos previos de la autora se avanzó en un modelo de tres instancias que expande esta distinción al introducir la mediación biográfica docente como variable interviniente, con autonomía relativa, entre la desigualdad social estructural y la desigualdad educativa producida institucionalmente. Esos desarrollos han iluminado el modo en que las trayectorias estudiantiles dependen, en territorios periféricos, no solo de los reglamentos institucionales, sino también del conjunto de mediaciones simbólicas y biográficas que cada sujeto despliega para sostener su afiliación.

Estos avances, sin embargo, dejan un área menos explorada. El campo ha trabajado con precisión qué ocurre cuando los sujetos cruzan el umbral institucional —cómo se enseña, cómo se acompaña, cómo se aprende el oficio estudiantil—, pero ha tematizado menos sistemáticamente qué representaciones simbólicas sobre la universidad portan las personas antes de cruzar ese umbral, y cómo esas representaciones, sedimentadas en sus biografías y en el espacio social donde habitan, configuran el horizonte de lo elegible, lo deseable y lo posible. Esa es la dimensión que aquí se propone teorizar.

El espacio social y los campos: la sedimentación territorial del sentido

Pensar los inicios universitarios desde una perspectiva simbólico-territorial exige movilizar la teoría bourdieusiana del espacio social y los campos. Para Bourdieu (1990, 1994/1997), el espacio social es la trama relacional de posiciones que ocupan los sujetos y los grupos en función de los volúmenes y las estructuras de capitales —económico, cultural, social, simbólico— de los que disponen. Cada espacio social está atravesado por campos relativamente autónomos —el educativo, el cultural, el productivo— que operan como subuniversos de prácticas con sus propias reglas, sus propios capitales y sus propias luchas por la imposición de los principios legítimos de visión y división.

El campo educativo santacruceño, como se mostrará en el apartado cuarto, presenta una configuración histórica específica: emergió tardíamente respecto del campo educativo nacional, está marcado por una dispersión territorial extrema, articula presencialidad y educación a distancia desde la fundación de su universidad y atiende a una población de origen migrante intergeneracional, con propiedades particulares de capital cultural, económico y social. Esta configuración no es accidental ni anecdótica: produce, en los sujetos que la habitan, esquemas de percepción y elección sobre la universidad cualitativamente distintos de los que se producen en territorios densamente institucionalizados.

La articulación entre espacio social y representaciones sociales se vuelve aquí decisiva. Como Bourdieu (1990) advirtió en su crítica al subjetivismo, las representaciones no son producciones autónomas de la conciencia individual: son resultado del encuentro entre las disposiciones incorporadas (habitus) y las posiciones objetivas que los sujetos ocupan en el espacio social. Pensar las representaciones sociales sobre la universidad sin pensar el espacio social en el que se producen es una operación analíticamente incompleta; pensar el espacio social sin pensar las representaciones es una operación políticamente estéril.

Las representaciones sociales: matrices de sentido común

La teoría de las representaciones sociales, formulada por Moscovici (1961/1979) y desarrollada posteriormente por Jodelet (1984/1986) y Abric (1994/2001), entre otros, proporciona el segundo eje teórico de este trabajo. Para Moscovici, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que cumplen una doble función: por un lado, establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social; por otro, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarles un código común para nombrar y clasificar sus experiencias. Las representaciones, en este sentido, son simultáneamente cognición, comunicación y práctica.

Dos procesos son centrales en la teoría moscoviciana: la objetivación y el anclaje. La objetivación designa la operación mediante la cual las nociones abstractas se transforman en imágenes concretas, materializadas en figuras, ejemplos o símbolos compartidos. El anclaje designa el proceso por el cual una representación nueva se inserta en un sistema preexistente de significados y encuentra un lugar en el orden simbólico ya disponible. La universidad, como objeto de representación, se objetiva en imágenes específicas —el cibereducativo, el aula, la oficina— y se ancla en sistemas previos de sentido —la tradición familiar, la experiencia de las personas mayores, los relatos comunitarios—. Estos procesos no son universales: presentan rasgos territorialmente específicos que es necesario reconstruir empíricamente.

La articulación entre Bourdieu y Moscovici, lejos de ser forzada, se apoya en la complementariedad de ambos marcos: donde Bourdieu provee el armado estructural —espacio social, campos, posiciones, capitales—, Moscovici provee el dispositivo simbólico —procesos de objetivación y anclaje, dimensiones de las representaciones, dinámicas comunicativas—. La integración permite analizar las representaciones sociales sobre la universidad sin reducirlas a producciones individuales de conciencia ni a meros reflejos automáticos de la estructura social, sino como mediaciones simbólicas activamente producidas por sujetos situados, que operan dentro de los márgenes que su posición objetiva les habilita.

Las representaciones sociales como dimensión simbólica de los inicios universitarios

Sobre la base teórica precedente, este artículo formula una contribución conceptual al campo de los inicios a la vida universitaria: la incorporación sistemática de la dimensión simbólico-territorial como condición de posibilidad de la afiliación institucional. La propuesta puede enunciarse en términos analíticos precisos: los inicios universitarios no comienzan con el ingreso administrativo a la institución, sino con un proceso previo de anclaje simbólico, mediante el cual el sujeto incorpora —desde su biografía y desde el espacio social donde habita— las representaciones que orientan su relación con la universidad. Ese anclaje opera como precondición: configura el horizonte de aspiraciones, delimita lo elegible y anticipa los modos legítimos de afiliación.

Esta propuesta dialoga con los aportes recientes del campo. La distinción de Di Piero (2025) identifica dos instancias —lo que el sujeto porta desde su territorio de origen y lo que la institución produce u omite—, a las que el modelo de tres instancias antes mencionado sumó la mediación biográfica docente, con autonomía relativa. La presente investigación añade una dimensión adicional, anterior y constitutiva: las representaciones sociales sobre la universidad como anclaje simbólico previo, que opera incluso antes de que el sujeto sea recibido por la institución y de que el equipo docente despliegue su mediación biográfica. El esquema resultante puede formularse así: el espacio social produce representaciones sociales sobre la universidad, que el sujeto incorpora en su trayectoria biográfica; con esas representaciones, cruza el umbral institucional; allí encuentra una institución con su *policy capacity* (capacidad institucional para diseñar e implementar políticas) específica y una mediación biográfica docente situada; el resultado de esa articulación es la trayectoria estudiantil efectiva.

La consecuencia analítica es directa. Si el campo de los inicios universitarios pretende producir diagnósticos completos sobre las condiciones de posibilidad de la afiliación en territorios periféricos, debe incorporar la dimensión simbólico-territorial como objeto sistemático de investigación. No se trata de un complemento

culturalista a un análisis sociológico estructural, ni de un suplemento subjetivo a un análisis de políticas públicas: se trata de una dimensión constitutiva sin la cual el análisis del ingreso, la persistencia y la afiliación queda truncado.

La propuesta tiene también una consecuencia política. Las políticas universitarias de inclusión que se diseñan sin atender a las representaciones sociales sobre la universidad efectivamente vigentes en el espacio social que la institución pretende incluir corren el riesgo de operar sobre un sujeto idealizado, cuyas aspiraciones, deseos y horizontes son los que la institución imagina, no los que los sujetos efectivamente portan. La distancia entre el sujeto-imaginado-por-la-política y el sujeto-real-del-territorio es una de las posibles fuentes silenciosas de las desafiliaciones tempranas. Reconstruir empíricamente las representaciones sociales vigentes es, en este sentido, condición necesaria para diseñar políticas universitarias situadas y sostenibles.

Diseño metodológico: tres niveles articulados

La investigación que sustenta este artículo se inscribe en una perspectiva cualitativa de corte interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se desarrolló entre 2024 y 2025, con trabajo de campo en cuatro localidades de la provincia de Santa Cruz, que corresponden a las cuatro unidades académicas de la UNPA: Caleta Olivia, Río Gallegos, San Julián y Río Turbio. La selección territorial responde a la lógica del estudio del espacio social en su totalidad: dado que el argumento sostiene que las representaciones sociales sobre la universidad son territorialmente específicas, el corpus debía cubrir el rango completo del espacio social provincial.

El abordaje metodológico se sostiene en un dispositivo de tres niveles articulados, construido a partir del diálogo entre Galindo Cáceres (2011), Bourdieu (1990) e Ibáñez (1979/2003). El nivel fenomenológico releva la dimensión vivida de la representación: cómo aparece la universidad en el sentido común de los sujetos, qué imágenes la objetivan, qué relatos la encarnan. El nivel objetivante reconstruye la estructura objetiva del campo educativo santacruceño y las posiciones que los sujetos ocupan en él, e identifica las clases y subclases que lo componen y las propiedades que las definen. El nivel praxeológico articula los dos anteriores: pone en relación las representaciones simbólicas con las posiciones objetivas e identifica cómo las dimensiones de las representaciones sobre la universidad se anclan en las trayectorias sociales efectivas de los sujetos.

Cada nivel se operacionalizó con técnicas específicas. El nivel fenomenológico se trabajó mediante un sondeo de opinión aplicado a 200 estudiantes de las cuatro unidades académicas, de carreras de los campos de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias exactas y aplicadas. El instrumento se organizó en cuatro ejes —representaciones sobre la universidad, motivaciones para el ingreso, expectativas formativas y experiencias previas— y estuvo compuesto por preguntas abiertas, que se aplicaron de manera presencial en grupos de alrededor de 50 estudiantes por unidad académica (con variaciones de entre 30 y 60 participantes según el grupo).

El nivel objetivante se construyó mediante análisis documental sobre la conformación histórica del campo educativo provincial —documentos institucionales, normativa, registros estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y de la propia UNPA, fuentes hemerográficas y producciones académicas locales— y mediante entrevistas a quince personas clave del ámbito institucional (autoridades, docentes con trayectoria fundacional y responsables de áreas de bienestar estudiantil).

El nivel praxeológico se trabajó mediante quince entrevistas biográfico-narrativas en profundidad a estudiantes, cuya selección respondió a un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) hasta alcanzar la saturación. La guía de entrevista se estructuró en dimensiones presentadas mediante preguntas abiertas, que permitieron el desarrollo del relato de cada persona entrevistada. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y se complementaron con dos grupos de discusión —uno en Caleta Olivia y otro en Río Gallegos—, que permitieron observar la producción colectiva del sentido (Ibáñez, 1979/2003).

Todos los instrumentos fueron aplicados de manera presencial por la investigadora, con formación doctoral y de maestría en ciencias sociales.

La codificación articuló categorías teóricas predefinidas con categorías emergentes del corpus en una lógica abductiva. En cuanto a las consideraciones éticas, las personas participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito antes de intervenir. Se resguardó el anonimato de las personas entrevistadas mediante un sistema de códigos compuestos por la técnica (E: entrevista), la unidad académica (CO, RG, SJ y RT) y un número ordinal; el género de quien enuncia se explicita al presentar cada testimonio. Los hallazgos preliminares se devolvieron a las comunidades académicas participantes mediante presentaciones *in situ*.

La triangulación entre los tres niveles permitió producir un análisis multiescalar capaz de sostener el argumento central del trabajo: que las representaciones sociales sobre la universidad son producciones simbólicas territorialmente específicas, sedimentadas en las trayectorias biográficas de los sujetos y en la estructura objetiva del campo educativo donde habitan.

La estructura objetiva del campo educativo santacruceño

La reconstrucción del nivel objetivante permite situar el espacio social donde se producen las representaciones que el artículo tematiza. La provincia de Santa Cruz presenta una configuración territorial específica: vasta extensión, baja densidad poblacional, distribución dispersa en cabeceras separadas por cientos de kilómetros, costos de vida elevados y dependencia productiva histórica de la extracción de hidrocarburos y minerales. Esta configuración produjo una historia migratoria intergeneracional intensa: la mayoría de quienes hoy habitan el espacio social santacruceño no nacieron allí o son hijas e hijos de migrantes recientes, provenientes principalmente de provincias del norte argentino y de países limítrofes.

El campo educativo santacruceño emergió tardíamente respecto del campo educativo nacional. La consolidación del sistema escolar primario y secundario se completó recién hacia la segunda mitad del siglo XX, en articulación con las dinámicas productivas extractivistas y con políticas estatales sectoriales. La educación superior, particularmente, presenta una historia breve: la UNPA fue creada en 1995, mucho después de las universidades más antiguas del sistema universitario argentino. Esta tardanza no es accidental: responde a la específica configuración del espacio social santacruceño, donde durante décadas la formación universitaria implicó necesariamente el desplazamiento hacia los grandes centros del país.

El análisis histórico-estructural permitió identificar cuatro períodos en la conformación del campo educativo provincial: la definición y consolidación de la escuela primaria (1880-1920), la expansión escolar articulada con la consolidación regional (1921-1965), la emergencia tardía de los estudios terciarios y universitarios (1966-1983) y la consolidación contemporánea, con la creación de la UNPA y su crecimiento sostenido (1984 al presente). Cada período produjo sedimentaciones específicas en las representaciones sobre la educación superior que las generaciones subsiguientes incorporaron como esquemas de percepción y elección.

Sobre esta base histórica, la estructura objetiva contemporánea del campo educativo santacruceño puede reconstruirse mediante un análisis de clases sociales y posiciones. Las clases identificadas en el campo son: la clase productiva, dividida en subclase terratenientes y subclase trabajadores; la clase de agentes públicos; la clase estudiantes, dividida en subclase hijas e hijos de trabajadores y subclase hijas e hijos de terratenientes; y la clase docentes, dividida en subclase residentes y subclase migrantes. Esta estructuración produce trayectorias diferenciadas: las hijas e hijos de la subclase terratenientes —portadores de un capital cultural y económico heredado significativo— tienden a no estudiar en la UNPA sino en universidades porteñas o cordobesas, donde el campo legitima su capital de clase. Las hijas e hijos de la subclase trabajadores —migrantes intergeneracionales, con capital cultural escolar predominantemente bajo, frecuentemente primera generación universitaria— constituyen el grueso de la matrícula de la UNPA.

Las propiedades que definen a la subclase estudiante de la UNPA, identificadas mediante el sondeo y profundizadas mediante las entrevistas, son las siguientes: condición predominante de migración intergeneracional, con residencia provisoria asociada a la dinámica productiva; procedencia familiar del norte argentino o de países

limítrofes; condición frecuente de primera generación universitaria; situación recurrente de no haber finalizado el secundario en tiempo y forma, con ingreso mediado por mecanismos como el artículo 7 de la Ley de Educación Superior o el plan FinEs; vivencia de la dispersión geográfica como elemento constitutivo de la experiencia educativa; y mediación tecnológica en el acceso a la formación. Estas propiedades configuran el sustrato material sobre el cual se producen las representaciones sociales que el apartado siguiente sistematiza.

Cuatro dimensiones de las representaciones sociales sobre la educación superior

El análisis del corpus —sondeo, entrevistas en profundidad y grupos de discusión— permite identificar cuatro dimensiones que configuran las representaciones sociales sobre la educación superior que producen las y los estudiantes residentes en el espacio social santacruceño. Estas dimensiones no son tipologías exhaustivas ni categorías cerradas: son ejes de sentido que atraviesan el corpus y que permiten dar cuenta del modo específico en que la universidad se objetiva y se ancla en este territorio. Los testimonios se identifican con el código de la persona entrevistada, según lo descripto en el apartado metodológico.

Dimensión 1: el deseo familiar instituyente

La primera dimensión condensa la representación de la universidad como horizonte siempre presente, anclado en el deseo familiar antes que en la trayectoria escolar individual. Una estudiante de Caleta Olivia formula la dimensión con precisión:

> Yo siempre quise estudiar. Mi familia nunca pensó que no iba a estudiar, se daba por hecho. (E-CO-3, estudiante Caleta Olivia)

El testimonio condensa la operación simbólica fundamental: la universidad aparece como obligación implícita, como deuda pendiente, como obviedad que no requiere justificación. El *siempre querer* opera como significante vacío que no remite a un porqué específico, sino a una sedimentación familiar previa al sujeto, depositada por madres, padres, tías, tíos, abuelas y abuelos que —desde su propia trayectoria migratoria, desde su propia historia con el sistema educativo— inscribieron en las nuevas generaciones el mandato de estudiar. La universidad, antes de ser elegida, fue esperada por otros.

Este anclaje familiar tiene una doble valencia. Por un lado, opera como sostén afectivo y motivacional de la persistencia frente a las dificultades concretas: cuando el cursado se vuelve difícil, cuando la conectividad falla, cuando los plazos se aprietan, la representación de la universidad como deuda pendiente con la familia funciona como combustible para no abandonar, en sintonía con la centralidad que Tinto (2017) otorga a la motivación de las y los estudiantes para persistir. Por otro lado, opera como fuente de tensiones específicas: el deseo familiar no se distribuye uniformemente entre las personas integrantes del grupo, no siempre coincide con la disposición efectiva del sujeto y puede generar una dinámica de cumplimiento de mandato más que de elección autónoma. Esa doble valencia dialoga con la noción de *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2011): el mandato familiar abre la puerta de entrada, pero no garantiza por sí mismo las condiciones para permanecer. La política universitaria que pretenda fortalecer la afiliación en territorios periféricos no puede ignorar esta dimensión: opera, simultáneamente, como anclaje y como peso.

Dimensión 2: la accesibilidad bimodal de la institución

La segunda dimensión condensa la representación de la universidad como institución siempre disponible, mediada por la cultura bimodal que la UNPA desarrolló desde su fundación. Un estudiante de San Julián formula la dimensión:

> La UNPA está siempre. Solo hay que hacer click. Estudiás desde tu casa, desde el laburo, desde donde estés. Para nosotros que vivimos lejos de todo, eso es la diferencia entre estudiar y no estudiar. (E-SJ-2, estudiante San Julián)

El testimonio articula tres elementos analíticamente distinguibles. Primero, la representación de la universidad como permanentemente accesible, sin franja horaria ni geográfica restrictiva. Segundo, la incorporación de la mediación tecnológica como condición material habitual y no como excepción transitoria. Tercero, la conciencia explícita de que esta accesibilidad es la condición de posibilidad concreta de la formación universitaria en el territorio: no es una ventaja adicional, es la diferencia entre estudiar y no estudiar.

Esta accesibilidad, sin embargo, presenta una doble cara que el análisis no puede eludir. Cuando funciona, opera como elemento amortiguador de la dispersión territorial: permite que estudiantes en localidades aisladas, con responsabilidades laborales o de cuidado, accedan a la formación universitaria en condiciones que la presencialidad pura les vedaría. Cuando falla —porque la conectividad colapsa, porque el dispositivo se rompe, porque las competencias digitales son insuficientes— produce un distanciamiento específico: quien estudia no abandona, pero se aleja. La afiliación adquiere así una temporalidad propia, marcada por idas y vueltas, ausencias y retornos, que el cronograma institucional convencional no captura. La secuencia que Coulon (1997) propone para pensar la afiliación —tiempo de extrañamiento, de aprendizaje y de afiliación— aparece aquí atravesada por retornos y ausencias, lo que invita a concebirla menos como una progresión lineal que como un movimiento intermitente. Esta temporalidad es una marca distintiva de los inicios universitarios en territorios bimodales y demanda dispositivos pedagógicos sensibles a su lógica específica.

Dimensión 3: la limitación geográfica de las elecciones formativas

La tercera dimensión condensa la representación de la universidad como una de las pocas posibilidades disponibles, marcada por la dispersión territorial y por una oferta académica orientada a las dinámicas productivas regionales. Una estudiante de Río Gallegos articula la dimensión:

> La UNPA es la posibilidad que tengo. Si no estudiara acá, no estudiaría. No me puedo ir, no puedo pagarme un alquiler en Buenos Aires. Y la oferta es la que es: lo que hay para estudiar es lo que hay. (E-RG-5, estudiante Río Gallegos)

La dimensión articula dos restricciones simultáneas. La primera es la imposibilidad material de la migración formativa: los costos de trasladarse a las universidades nacionales del centro del país resultan inalcanzables para la mayoría de las familias de la subclase trabajadora santacruceña. La universidad local no es, en este sentido, una opción entre otras: es la única opción efectivamente disponible. La segunda es la limitación de la oferta académica institucional: dado que la UNPA orienta históricamente su oferta hacia carreras articuladas con las dinámicas productivas regionales —ingenierías, recursos naturales, formación docente, ciencias económicas—, las y los estudiantes con vocaciones disciplinares por fuera de ese arco encuentran una restricción adicional al elegir.

Esta dimensión interpela directamente las concepciones meritocráticas dominantes sobre la elección formativa. Las elecciones de carrera no son operaciones puras de vocación individual: son negociaciones situadas entre las disposiciones biográficas, las restricciones materiales y la oferta efectivamente disponible en el territorio, lo que es coherente con la perspectiva bourdieusiana según la cual las disposiciones incorporadas y las posiciones objetivas delimitan lo que resulta pensable y accesible para cada sujeto (Bourdieu, 1990). Reconocer la limitación geográfica como dimensión constitutiva de la representación universitaria en territorios periféricos es condición para producir políticas universitarias que efectivamente amplíen las posibilidades formativas, sea mediante la diversificación de la oferta institucional, sea mediante dispositivos de movilidad estudiantil que permitan transitar parcialmente otras instituciones del sistema.

Dimensión 4: la universidad como apertura simbólica del territorio

La cuarta dimensión condensa una representación menos esperable y analíticamente productiva: la universidad como dispositivo de apertura simbólica del territorio aislado. Una estudiante de Río Turbio formula la dimensión con precisión:

> La universidad te saca de la burbuja. Vivís acá donde no pasa nada, donde ves siempre las mismas caras, las mismas calles. La universidad te conecta con otra cosa. Aunque te quedes acá, conocés gente, leés cosas, pensás distinto. (E-RT-4, estudiante Río Turbio)

La dimensión opera en dos planos articulados. En el plano material, refiere a la posibilidad de movilidad efectiva entre unidades académicas, a los programas de intercambio y movilidad docente y estudiantil, a las visitas de docentes provenientes de otras instituciones y a las publicaciones que llegan al campus. En el plano simbólico, refiere a la operación más profunda de apertura cognitiva: la universidad como dispositivo que amplía el horizonte de lo pensable, que introduce categorías analíticas que reconfiguran la percepción del propio territorio y que conecta con otras realidades y otros saberes, en sintonía con la idea de que aprender en la universidad implica el ingreso a culturas discursivas y disciplinares nuevas (Carlino, 2005). Esta dimensión ofrece una lectura específica del valor de la universidad pública en territorios periféricos que excede sus funciones formativas convencionales.

Resulta significativo que esta dimensión coexista, en el mismo corpus, con las anteriores. La universidad es simultáneamente deuda familiar pendiente, accesibilidad bimodal pragmática, restricción geográfica forzosa y apertura simbólica del territorio. Estas dimensiones no son lógicamente coherentes entre sí: tensionan, se contradicen, se complementan. Esa multiplicidad es la marca distintiva de las representaciones sociales realmente existentes, entendidas como formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica (Jodelet, 1984/1986): no son sistemas axiomáticos, sino tramas de sentido que articulan, en cada sujeto, fragmentos provenientes de su trayectoria social, su biografía individual y la estructura del campo donde se inscribe.

Discusión: contribuciones al campo de los inicios universitarios e implicaciones políticas

El análisis presentado permite formular cuatro contribuciones articuladas al campo de los inicios a la vida universitaria. La primera es la incorporación sistemática de la dimensión simbólico-territorial al armado conceptual del campo. Las cuatro dimensiones identificadas muestran que la afiliación se prepara, y se tensiona, mucho antes del cruce del umbral institucional: en el anclaje simbólico previo, sedimentado en la trayectoria social y biográfica del sujeto, que opera como condición de posibilidad de la afiliación.

La segunda contribución es metodológica: el dispositivo de tres niveles articulados —fenomenológico, objetivante y praxeológico— ofrece una herramienta replicable para investigar las dimensiones simbólico-territoriales en otros territorios del sistema universitario argentino y latinoamericano. Cada nivel cumple una función analítica específica y los tres operan de manera articulada, lo que permite evitar tanto el subjetivismo culturalista como el objetivismo estructuralista. La combinación de técnicas —sondeo, análisis documental, entrevistas biográfico-narrativas y grupos de discusión— produce un dispositivo sólido para abordar empíricamente la dimensión simbólica de los inicios universitarios.

La tercera contribución es teórica: el modelo articulado de Bourdieu y Moscovici, aplicado a las representaciones sobre la educación superior, produce un análisis que excede tanto las miradas estructuralistas duras como las representacionalistas autónomas. El espacio social santacruceño produce condiciones materiales y simbólicas específicas; las representaciones sociales sobre la universidad emergen como mediaciones simbólicas situadas en ese espacio; las trayectorias estudiantiles dependen de la articulación efectiva entre las representaciones, las posiciones objetivas y la institución. Este armado teórico es replicable en otros territorios y permite construir análisis comparativos que expandan el campo de los inicios universitarios hacia su dimensión simbólico-territorial.

La cuarta contribución dialoga con los desarrollos más recientes del campo. A la distinción de Di Piero (2025) entre desigualdad social y desigualdad educativa, ampliada por el modelo de tres instancias con la mediación biográfica docente, se suma aquí una instancia previa: las representaciones sociales como anclaje simbólico. El esquema resultante articula cuatro instancias: las representaciones que el espacio social produce y el sujeto incorpora; la institución con su *policy capacity*; la mediación biográfica docente situada; y la trayectoria estudiantil efectiva que

resulta de su articulación. Cada instancia tiene autonomía relativa y produce efectos específicos sobre los inicios universitarios; ninguna puede reducirse a las otras, y todas requieren ser tematizadas analíticamente para producir diagnósticos completos sobre la primera vinculación universitaria en territorios periféricos.

Las implicaciones para la política universitaria son directas. Primera: las políticas de inclusión deben diseñarse en diálogo con las representaciones sociales efectivamente vigentes en el territorio que pretenden incluir; diseñar dispositivos de ingreso, acompañamiento o tutoría sin reconstruir empíricamente esas dimensiones simbólicas implica operar a ciegas. Segunda: el reconocimiento del deseo familiar instituyente como dimensión central de la afiliación demanda articulaciones institucionales con las trayectorias intergeneracionales —espacios de encuentro con las familias, dispositivos de reconocimiento del recorrido migratorio, políticas de comunicación que dialoguen con los códigos comunitarios vigentes—. Tercera: la accesibilidad bimodal, lejos de ser una cuestión meramente tecnológica, es una dimensión estructurante de los inicios universitarios en territorios dispersos y demanda dispositivos pedagógicos sensibles a la temporalidad de idas y vueltas que produce la mediación tecnológica. Cuarta: la limitación geográfica de las elecciones formativas demanda políticas activas de ampliación de la oferta institucional y de movilidad estudiantil intersistémica que amplíen efectivamente las posibilidades de elección. Quinta: la representación de la universidad como apertura simbólica del territorio invita a redefinir el lugar institucional que la universidad pública ocupa en territorios periféricos, no como mera proveedora de credenciales, sino como dispositivo de transformación del horizonte cognitivo y simbólico de las comunidades donde se inserta.

Conclusiones

Este artículo se propuso analizar las representaciones sociales sobre la educación superior que construyen estudiantes residentes en el espacio social santacruceño y discutir sus implicaciones para el campo de los inicios a la vida universitaria. Las conclusiones pueden ordenarse en tres planos.

En el plano empírico, el estudio identificó cuatro dimensiones que configuran esas representaciones —el deseo familiar instituyente, la accesibilidad bimodal de la institución, la limitación geográfica de las elecciones formativas y la universidad como apertura simbólica del territorio— y mostró que coexisten en un mismo corpus, de manera tensa y a veces contradictoria. Esa coexistencia indica que las representaciones no forman un sistema homogéneo, sino una trama en la que se articulan la biografía, la posición social y la estructura del campo educativo.

En el plano teórico-metodológico, la articulación entre Bourdieu y Moscovici y el dispositivo de tres niveles permitieron sostener que los inicios universitarios no comienzan con la matriculación administrativa, sino con un anclaje simbólico previo, y que ese anclaje es territorialmente específico. Ambos aportes son replicables en otros territorios del sistema universitario.

En el plano político, las políticas de inclusión requieren reconstruir empíricamente las representaciones vigentes en cada territorio y atender, en particular, al mandato familiar, a la temporalidad intermitente de la afiliación en contextos bimodales, a las restricciones de la oferta formativa y al potencial de apertura simbólica de la universidad pública.

El estudio tiene límites que orientan futuras indagaciones. Se trata de un abordaje cualitativo situado en una única universidad y provincia, por lo que sus hallazgos no son generalizables, sino analíticamente transferibles a otros territorios. La validación del dispositivo de tres niveles en otras regiones del sistema universitario argentino —el Noroeste, el Litoral, Cuyo— permitiría identificar si las representaciones documentadas en Santa Cruz son específicas de este espacio social o comparten rasgos con otros territorios periféricos. La extensión del análisis a la subclase de hijas e hijos de terratenientes, que no estudian en la UNPA sino en universidades del centro del país, completaría el cuadro al iluminar trayectorias que el corpus aquí presentado no captura. Resultan promisorios, además, el abordaje sistemático de la dimensión generacional —cómo se transforman las representaciones entre generaciones de una misma familia—, el análisis de las diferencias de género en la distribución del deseo familiar y de las responsabilidades de cuidado, y el estudio longitudinal de cómo las representaciones se transforman durante

la trayectoria universitaria: no solo configuran el ingreso, sino que también se reconfiguran en la afiliación efectiva, y esa transformación simbólica es uno de los efectos específicos del paso por la universidad pública.

El campo de los inicios a la vida universitaria, comprendido como campo de estudio en construcción (Sotelo, 2024, 2025a, 2025b), gana densidad analítica al incorporar la dimensión simbólico-territorial que aquí se ha tematizado. Las representaciones sociales sobre la universidad no son un suplemento culturalista de un análisis sociológico estructural: son una dimensión constitutiva de la primera vinculación universitaria, especialmente en territorios donde la institución no está naturalizada en el paisaje social. Asumir esta dimensión como objeto sistemático de investigación es condición para producir, sobre los inicios universitarios en territorios periféricos, diagnósticos completos y políticas situadas.

Referencias bibliográficas

Abric, J.-C. (Coord.). (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. (Obra original publicada en 1994).

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Anagrama. (Obra original publicada en 1994).

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire. Presses Universitaires de France.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. Educação e Pesquisa, 43(4), 1239–1250. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954

Di Piero, M. E. (2025). Desigualdad socioeducativa: ¿Qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación. Praxis Educativa, 29(3), 1–13. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. IEC-CONADU/UNGS.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: Una masificación que incluye y desiguala. En A. M. Ezcurra (Coord.), Derecho a la educación: Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina (pp. 21–51). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Galindo Cáceres, L. J. (2011). Ingeniería en comunicación social y promoción cultural: Sobre cultura, cibercultura y redes sociales. Homo Sapiens.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.

Ibáñez, J. (2003). Más allá de la sociología: El grupo de discusión, técnica y crítica. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1979).

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología social II (pp. 469–494). Paidós. (Obra original publicada en 1984).

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. (Obra original publicada en 1961).

Natale, L., & Stagnaro, D. (Comps.). (2016). Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Ediciones UNGS.

Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós.

Sotelo, L. A. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. Journal of the Academy, 11, 5–32. https://doi.org/10.47058/joa11.2

Sotelo, L. A. (2025a). Los inicios a la vida universitaria en Argentina: Hacia la construcción del campo de estudios. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2(35), 233–243. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442

Sotelo, L. A. (2025b). Sobre los ingresos, el acceso y el inicio a la universidad argentina: Un estudio a través del tiempo. Praxis Educativa, 29(3), 1–21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290312

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3), 254–269.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Vercellino, S., & Pogré, P. (Comps.). (2023). Transiciones: Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios. Editorial UNRN.

Fecha de recepción: 23-05-2025

Fecha de aceptación: 18-09-2026