



FLACSO
ARGENTINA

Maestría en Estudios de Juventud

Maestranda: Ruiz Josefina Lujan.

Título del trabajo: Experiencias escolares de desvinculación y revinculación escolar de jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de Salta Capital.

Palabras Clave: Experiencia Escolar, Jóvenes, Escuela secundaria

Resumen

Luego de la ampliación de la obligatoriedad del nivel medio, en Argentina se produjo un proceso de masificación y ampliación de la matrícula del nivel medio, dicho fenómeno transcurrió en paralelo a la presencia de problemáticas como abandono, repitencia y sobreedad, problemáticas que dada su presencia a lo largo de la historia se constituyeron en estructurales del nivel medio, como consecuencia de eso, la ampliación de la obligatoriedad se produjo en un proceso de lo que Saraví (2015) denominó “inclusión desigual” hecho que a su vez trastocó las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel. En este sentido, a lo largo del presente trabajo de investigación se indaga en torno a las experiencias escolares en la secundaria obligatoria de jóvenes estudiantes del nivel medio de dos colegios de la ciudad de Salta Capital.

La indagación en torno a las experiencias escolares se hace mediante el uso de categorías que permiten hacer una reconstrucción de las dimensiones objetivas y estructurales que atraviesan a dichos recorridos y de las dimensiones subjetivas, es decir a las experiencias biográficas, los sentidos y valoraciones que hacen las y los jóvenes sobre la escuela secundaria.

El estudio se enmarca en un proyecto de investigación mucho más amplio PICT - 2019-03906 un estudio longitudinal de seguimiento panel que tiene por título “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”. Gracias a esto se pudo hacer y sostener el la indagación sobre la experiencias escolares a través del seguimiento extendido en el tiempo de jóvenes estudiantes de la escuela secundaria.

Es importante remarcar que lo desarrollado no pretende dar respuestas finales en torno a las experiencias escolares, sino más bien abrir el juego, desarrollar pistas que nos marquen el camino hacia donde seguir trabajando y en donde poner la mirada, a su vez es el punto de partida del proyecto de tesis doctoral, investigación que se encuentra en curso.

Palabras Claves: Experiencia escolar - Jóvenes - Escuela Secundaria

Índice

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	6
Cap I. Escuela secundaria, matrícula e indicadores educativos: la performance de las juventudes en la escuela secundaria en Salta.....	13
I.I Orígenes y Configuración Institucional de la Escuela Secundaria en Argentina: breve recorrido histórico para comprender su rol en la actualidad.....	14
I. II Crecimiento sostenido de la matrícula en el nivel medio y fenómeno de abandono escolar.....	18
Crecimiento sostenido de la matrícula y fenómeno de abandono escolar en el secundario: El caso de la provincia de Salta.....	22
I.III Experiencias Escolares, recorrido teórico en torno a los factores y dimensiones que atravesan a las experiencias escolares de jóvenes estudiantes del nivel medio.....	27
Experiencia escolar.....	28
¿Quiénes son los sujetos que transitan por la escuela secundaria? Juventudes. Trayectorias y Gramáticas.....	30
La problemática de Abandono Escolar.....	41
Cap. II Estrategias metodológicas.....	47
II. I Estrategias metodológicas que dan marco al presente trabajo de indagación. Tipo de diseño y muestra.....	47
- Estudio longitudinal de seguimiento panel. Enfoque curso de vida.....	47
El trabajo de campo.....	50
II.II Las escuelas secundarias implicadas en la investigación.....	55
Secundaria con ciclo orientado - a partir de ahora esc. 11 -.....	58
Escuela técnica - a partir de ahora escuela 12 -.....	59
II.III Segmentos a los que pertenecen las instituciones.....	61
Cap. III Escuela Secundaria Obligatoria. Experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de salta capital y el rol del Estado en el sostenimiento de la secundaria obligatoria.....	69
III.I Políticas Educativas destinadas al acompañamiento de las trayectorias educativas	

2018 - 2023.....	70
III.II La Democratización de la Educación Secundaria: Análisis y Perspectivas.....	78
III.III La experiencia escolar de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de salta capital.....	81
Reflexiones finales.....	108
Referencias bibliográficas.....	114
Anexos.....	120

Agradecimientos

Creo que los logros nunca son individuales sino más bien el resultado de un trabajo colectivo, por esto me gustaría agradecer, antes que todo, al equipo de investigación que integro, gracias a quienes es posible llevar adelante el estudio longitudinal. Nada de esto sería posible sin el aporte de ellas/os. A Pame por los trabajos y reflexiones compartidas y Nery por los procesamientos.

Al Programa juventud del Área Sociedad y vida contemporánea de la FLACSO sede Argentina y a Ana Miranda por darme el espacio para poder trabajar con todo lo necesario y sobre todo continuar mi formación en el campo.

A mi directora, Agustina, muchas gracias por el acompañamiento, la lectura atenta, y las palabras de aliento que fueron tan necesarias a lo largo del camino. Gracias Agus además por animarme a continuar apostando en una carrera en investigación.

Gracias a mi familia, amigas y a mi novio por acompañarme y sostenerme en el proceso.

Jóvenes auto-convocados para bailar y/o sólo reunirse Usina cultural, ciudad de salta



Introducción

En el año 2006 en Argentina se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26206, la normativa que contó con un año previo de consulta a diferentes actores de la comunidad educativa, significó un hito en la ampliación de derechos en general y en el campo educativo en particular. Se caracterizó, por la ampliación de la obligatoriedad hasta el nivel medio, por la reestructuración del Sistema Educativo (que pasó de estar organizado en ciclos a estar organizado en niveles) y por el reconocimiento de que era el Estado Nacional el encargado de generar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los diferentes niveles de la educación obligatoria.

Sobre este punto es importante destacar que según lo dispuesto por el Consejo Federal de Educación mediante la Res. 84/09 “ Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” las jurisdicciones contaban con un plazo de tres años para: Dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario a través de la concertación federal de criterios compartidos, referidos a la propuesta de educación secundaria en su conjunto y a las metas comunes para la organización del nivel; Promover la integración de los ámbitos de gobierno, cuyas decisiones tienen incidencia sobre la educación secundaria; Definir y concretar políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos jurisdiccionales para el acompañamiento de las instituciones educativas (Art. 2 Res 84/09 CFE). Y, un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, así como para la producción de nuevas regulaciones federales, que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos (Art. 3 Res 84/09 CFE).

En la provincia de Salta, en línea a lo establecido por la resolución antes mencionada, en el año 2008 se sancionó la Ley de Educación de la Provincia N°7546. Dicha normativa que reemplazaba a la Ley N°6838 sancionada en el año 1995, se encontraba completamente alineada a lo que establecía la Ley vigente a nivel nacional, esto es, establecía la obligatoriedad del nivel medio, la reestructuración del Sistema Educativo de la provincia y reconocía al Estado Provincial como el responsable de garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria.

Diversos autores (Miranda y Lamfri, 2017; Kessler y Assusa, 2020; Acosta, 2023), reconocen que en este contexto de ampliación de derechos y consecuente apertura de las

instituciones escolares del nivel medio a toda la población que se encontraba en edades teóricas de asistir a la escuela secundaria, se produjo un proceso de masificación en el acceso, dicho proceso si bien puede ser leído en el marco y como consecuencia de la ampliación de derecho que significó la sanción de la LEN y la extensión de la obligatoriedad, también debe ser interpretado teniendo en cuenta el hecho de que el crecimiento de la matrícula es un fenómeno cuyo antecedente data de principios del siglo XX, período en el que a partir de la lectura de Acosta (2023) se puede reconocer que la matrícula del nivel medio crecía un promedio de 5,9% anual, crecimiento que permitió que la misma se duplicara cada diez años.

Es importante destacar que durante todo el siglo XX se identifica un crecimiento sostenido de la matrícula de la escuela secundaria, crecimiento que si bien tuvo un cese durante el período dictatorial, vivió un despegue general de la tasa de cobertura en la década de 1980 durante el retorno a la democracia y si bien la década del 90 es comúnmente caracterizada por el desmantelamiento que sufrieron muchas de las funciones de regulación e intervención estatal y la desestructuración del entramado social vigente para la época (Kessler y Assusa, 2020). La escuela secundaria, lejos de retroceder, continuó un proceso de avance en la cobertura, hecho que queda de manifiesto en las tasas netas de la escolarización de ese período, mientras para el año 1993 la tasa era del 52,7%, en el año 2003 la misma había ascendido a 85,7% (Nobile, 2016).

Ahora bien, es importante destacar que dicho fenómeno de crecimiento sostenido de la matrícula sucedió en paralelo a la presencia de problemáticas como repitencia, sobreedad y abandono escolar, problemáticas que, a su vez, dada su presencia a lo largo de los años fueron consideradas como estructurales del nivel medio del sistema educativo argentino.

Ahora bien, ¿por qué es importante tener en cuenta estas cuestiones al momento de indagar las experiencias escolares de las y los jóvenes en la actualidad?

La educación formal, y en concreto la escuela, es una institución que a lo largo de la historia estuvo esencialmente ligada a la juventud. Balardini (2000) sobre este punto sugiere que la juventud como fenómeno social en los términos occidentales que hoy lo comprendemos es un producto histórico que deviene de las revoluciones burguesas y del nacimiento y desarrollo del capitalismo, específicamente a partir del nacimiento de tres nuevas instituciones: la escuela, la familia y la niñez, razón por la cual, no es posible pensar

a la juventud sin escuela, como tampoco es posible pensar a la escuela sin juventud o mejor dicho sin jóvenes. En línea a lo desarrollado autores como Saraví (2015) y Bendit (2017) reconocen que la escuela constituye uno de los mecanismos de la sociedad contemporánea a través del cual se institucionaliza esta etapa del curso de vida, esto quiere decir que, no es sola ni principalmente el dispositivo social que estructura el proceso de aprendizaje y transmisión de conocimientos entre generaciones; si no que, es sobre todo un espacio de socialización y construcción de subjetividades que permite empatar las necesidades del individuo y la sociedad para la producción y reproducción del orden social.

Es decir, la escuela en términos institucionales reúne una serie de dimensiones y funciones sociales que hacen de la experiencia escolar un aspecto determinante en términos de sociabilidad, formación, acceso al empleo, ciudadanía (incluyendo su participación social, cultural y política) y construcción de las identidades juveniles.

Ahora bien, Saraví (2015) reconoce que el proceso de inclusión como consecuencia de la ampliación de obligatoriedad hasta el nivel medio, si bien significó la incorporación de sectores que históricamente habían sido excluidos del nivel, se dio en el marco de una profunda segmentación, lo que tuvo como consecuencia el desarrollo de un proceso de integración diferenciada, proceso que el autor denominó como “inclusión desigual” hecho que a su vez trastocó y atravesó profundamente a las experiencias escolares de los sujetos y que se fue manifestando de diversas maneras en las diferentes trayectorias, mediante eventos que se manifestaron en las tasas de repitencia, sobre-edad y abandono escolar, eventos que a pesar de la obligatoriedad se sostuvieron y mantuvieron presentes a lo largo de los años.

En este sentido, dado que las actividades que las sociedades ofrecen a la juventud en algunos casos son ampliamente sofisticadas y se relacionan de forma mayoritaria con el paso por la educación secundaria y superior y la primera inserción laboral, con la búsqueda de una vivienda autónoma, con la construcción de un estilo de vida propio (Bendit, 2015). En los últimos años la educación formal, la formación profesional, así como la experiencia laboral y las redes sociales, se convirtieron en las claves del desarrollo personal y de la integración económica y social dentro de los circuitos formales de las y los sujetos. En este contexto, a partir del reconocimiento de que quienes transitan por la escuela y cuyas experiencias escolares transcurren en el marco de eventos como repitencia o interrupción de asistencia a clases e incorporación temprana al mundo laboral, hecho en particular que hace que la asistencia a clases deba convivir en paralelo con el desarrollo de una actividad laboral que

generalmente transcurre en el marco de la informalidad y precariedad, son en términos de Bendit (2015) los más afectados por las permanentes fluctuaciones del mercado laboral y son, por lo general, los más expuestos a la desocupación prolongada y posteriormente a la exclusión social.

En este contexto entonces, dado que se comprende que los procesos de interrupción sostenida en el tiempo que decantan en abandono escolar amplían y profundizan la vulnerabilidad de las y los jóvenes condenándolos a trayectorias laborales en el marco de la precariedad y flexibilización, a lo largo del presente trabajo de indagación se indagó en torno a las experiencias de desvinculación y revinculación escolar de jóvenes estudiantes del nivel medio de dos colegios de gestión pública de salta capital. Para esto, se parte del reconocimiento de la experiencia escolar como los recorridos realizados por las y los jóvenes en las instituciones escolares, recorridos que se interpreta se encuentran compuestos por dos dimensiones, mientras la primera se refiere a la inclusión del individuo en una experiencia particular que transcurre en un espacio específico que da sentido y estructura al mismo, es decir, la escuela; la segunda refiere, en cambio, al recorrido individual del sujeto sobre dicha estructura, es decir la experiencia biográfica del mismo.

En cuanto a los procesos de abandono, a lo largo del presente trabajo se comprenden que se trata complejo y multidimensional que no sucede de un momento a otro, sino que muy por el contrario las/os/es potenciales desertores se van desvinculando de forma gradual de las instituciones escolares a las que asisten (Corica y Otero, 2022). Es posible reconocer que dichos procesos van a ser el resultado de la suma compleja de las experiencias biográficas e individuales y familiares de cada joven, entre las cuales se incluyen aquellas relacionadas con factores de tipo socioeconómico, de socialización, contexto familiar entre otros, cuyas primeras manifestaciones pueden ser situaciones como las inasistencias frecuentes o crónicas, la repitencia de años, la sobreedad, el bajo rendimiento académico, listado al que también podrían sumarse los problemas de conducta.

En este sentido, a lo largo del presente trabajo de indagación se presta atención a los procesos que atraviesan las diferentes experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio, específicamente se presta atención en primer lugar, al rol del estado nacional y el estado provincial en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los jóvenes; y en segundo lugar al sentido que les jóvenes le atribuyen a la escuela secundaria

En este sentido, la investigación contó con los siguientes objetivos:

Objetivo General.

- Indagar sobre las experiencias de desvinculación y revinculación escolar de jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de Salta Capital.

Objetivos Específicos.

- Identificar el entramado entre los eventos y las experiencias significativas en las trayectorias escolares de los jóvenes, específicamente aquellas vinculadas con los sucesos de interrupciones y/o abandono escolar.

- Analizar el impacto de las redes de contención del entorno familiar, las redes de sociabilidad barriales y el grupo de pares en las trayectorias reales de los jóvenes.

- Conocer el rol de las políticas sociales y los programas de revinculación y/o acompañamiento en las trayectorias en las experiencias y eventos de abandono o interrupción escolar.

A su vez contó con las siguientes preguntas de investigación

¿Cuáles son las características que asumen las experiencias de desvinculación de jóvenes estudiantes de los colegios que forman parte del trabajo de indagación? ¿Cuáles son los motivos por los que los jóvenes deben interrumpir su asistencia a clases?

¿Cuáles son los motivos por los que asisten a la escuela secundaria? ¿Cuál es la valoración que hacen de la escuela en general? ¿Cuál es el rol de la familia en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes? ¿Son jóvenes que deben trabajar en paralelo a la cursada del nivel medio? ¿Cuáles son las características de esas experiencias laborales? ¿Cuál es el rol del estado en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares? ¿son jóvenes que participan en algún programa de revinculación escolar y/o de acompañamiento a las trayectorias?

¿Cuáles son las expectativas y planes sobre el futuro de los jóvenes que forman parte del trabajo de indagación?

Para responder todas estas preguntas de investigación y concretar los objetivos propuestos, la presente tesis se organiza en tres capítulos de tres apartados cada uno.

Capítulo I “Escuela secundaria, matrícula e indicadores educativos: la performance de las juventudes en la escuela secundaria en Salta” En primera instancia se hace un breve repaso sobre los orígenes de la escuela secundaria en argentina, el mismo tiene como propósito indagar el sentido de la construcción del modelo institucional de la escuela secundaria que logró instalarse a nivel nacional como modelo determinante. En segundo lugar, se hace un breve recorrido por el crecimiento sostenido de la matrícula en el nivel y como dicho crecimiento en términos estadísticos debió convivir con la presencia de viejas problemáticas del nivel, repitencia, sobreedad y finalmente abandono escolar. Sobre este punto es importante destacar que se hace un recorrido en términos estadísticos del crecimiento sostenido de la matrícula y las tasas de abandono interanual a nivel nacional y en Salta en particular, específicamente prestando atención al departamento de Salta capital en particular. Finalmente se desarrollan las categorías conceptuales que forman parte del presente trabajo de investigación, estas son Experiencias escolares, Juventud y Abandono escolar.

Capítulo II “Estrategias metodológicas que dan marco al presente trabajo de indagación. Tipo de diseño y muestra”. A lo largo del presente capítulo se desarrollan tal y como lo dice su nombre cuales son las estrategias metodológicas empleadas para la presente investigación. De esta manera, mientras en primer lugar se mencionan cuáles son las características del Estudio longitudinal de seguimiento panel, prestando principal atención a las características del enfoque utilizado, esto es el Enfoque curso de vida y porque es importante utilizarlo en el presente trabajo. En segundo lugar, se presentan a las escuelas que forman parte de la investigación, geolocalización, características en términos edilicios, características de la población que asiste a la institución y segmentos socioeconómicos de las/os mismas/os y, finalmente en tercer lugar se mencionan los segmentos a los que pertenecen las escuelas secundarias, para esto se desarrolla el concepto de segmentación educativa, circuito escolar sus criterios de definición.

Capítulo III “Escuela Secundaria Obligatoria. Experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de salta capital y el rol del Estado en el sostenimiento de la secundaria obligatoria”. A lo largo del presente capítulo se pretende exponer las políticas educativas puestas en acción tanto a nivel nacional como jurisdiccional entre el período 2018 y 2023, específicamente aquellas líneas de acción que se encuentren

destinadas a acompañar las trayectorias educativas de jóvenes en edades teóricas de asistir a la escuela secundaria.

Para esto, en primer lugar, se hace una descripción de las políticas educativas mediante categorías previamente establecidas, así la clasificación de las mismas es la siguiente: políticas de contribuciones monetarias, es decir de transferencia directa e indirecta y las políticas de fortalecimiento pedagógico, destinadas al acompañamiento de las trayectorias en términos pedagógicos e institucionales. Luego, en segundo lugar, se hace un análisis en torno al rol del estado desde la perspectiva de la democratización, hecho que a su vez se pretende ampliar y profundizar incorporando como eje de análisis la experiencia de los jóvenes en la secundaria obligatoria. En tercer lugar, en línea a lo desarrollado, se hace un análisis de las experiencias escolares de las y los jóvenes que participaron del presente trabajo de indagación, dicho análisis se hace mediante la reconstrucción de las trayectorias educativas de las/os mismas/os prestando principal atención tanto las dimensiones objetivas como subjetivas que la componen.

Cap I. Escuela secundaria, matrícula e indicadores educativos: la performance de las juventudes en la escuela secundaria en Salta

En el presente capítulo se desarrollan las herramientas teóricas que sirvieron para el análisis y lectura de las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de Salta capital.

En este sentido, mientras en primer lugar se hace un breve análisis en clave histórica sobre el origen de la escuela secundaria para comprender su rol en la actualidad, haciendo énfasis en su configuración institucional y las transformaciones que ha recorrido desde su surgimiento hasta la época actual. En segundo lugar se presentan una serie de datos en términos estadísticos tomados de fuentes oficiales del ex ministerio de educación actual secretaria de educación de la nación para conocer el estado de situación de la secundaria obligatoria a nivel nacional y de la provincia de Salta en particular, en este sentido, a través de un recorrido por la tasa neta de escolarización y las tasas de abandono interanual, se exploran los elementos estructurales y pedagógicos que han dado forma a este nivel educativo, considerando tanto sus avances como las problemáticas persistentes.

En segundo lugar, se desarrollan se desarrollan las categorías centrales para el presente trabajo esto es, experiencias escolares, a partir de la lectura y los aportes de Saraví (2015) se presentan lo que se comprende por experiencia escolar y las dimensiones que la componen. Experiencias diferenciadas, escuela total y escuela acotada son algunas de las categorías centrales del análisis y que son desarrolladas en esta instancia del trabajo.

Hacia el final, se exponen los principales enfoques a partir de los cuales se abordan los estudios e investigaciones en torno a las juventudes desde el campo de la sociología, luego se desarrolla el posicionamiento asumido en el presente trabajo de investigación, la juventud como transición, gramáticas y trayectorias son algunos de los conceptos sobre los que se hace foco y que permiten ampliar y profundizar el análisis y que serán retomadas en capítulos posteriores.

I.I Orígenes y Configuración Institucional de la Escuela Secundaria en Argentina: breve recorrido histórico para comprender su rol en la actualidad

En primera instancia se pretende hacer un breve repaso sobre los orígenes de la escuela secundaria en Argentina, el mismo tiene como propósito indagar el sentido de la construcción del modelo institucional de la escuela secundaria que logró instalarse a nivel nacional como modelo determinante. En este sentido, dada su extensión en el tiempo, se presentarán algunas características centrales de las formas institucionales ligadas a lo que luego fueron las escuelas secundarias, formas que son comprendidas como marcas y huellas de las instituciones que pertenecen al nivel medio del sistema educativo argentino.

Se comprende que, si bien el presente trabajo de indagación se ubica en el siglo XXI, específicamente en la actualidad tomando como antecedente directo los últimos 20 años. La importancia de tomar en cuenta las características del modelo institucional de los primeros colegios nacionales, en su forma organizacional y pedagógica, resulta clave para comprender el patrón organizacional de la escuela secundaria (Acosta, 2023), sobre todo cuestiones que permiten identificar aspectos arraigados a la gramática en sus dos dimensiones: la gramática de la escuela, es decir todas aquellas reglas que pasaron a integrar y conformar el núcleo duro de la escuela secundaria, y gramática de la escolarización, es decir a los efectos de las reglas (gramática de la escuela) en el marco del sistema educativo que a su vez se enmarcan en relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas en torno a la educación secundaria.

Respecto entonces de la gramática de la escuela, Acosta (2023) cita a Tyack y Cuban (1995) quienes desarrollan el concepto haciendo foco en dos dispositivos institucionales a partir de los cuales se organizan la escuela primaria y la escuela secundaria. El primero es el de la escuela graduada, entendida como aquella en la que el currículum se divide en lotes anuales, este dispositivo se desarrolló para la escuela elemental y sintetizó dos ventajas: mientras una de las ventajas era estrictamente pedagógica, en tanto la enseñanza era igual para todos. La otra, fue la de la eficiencia organizacional ya que se trató de una forma fácil de replicar el modelo conforme aumentaba la población infantil urbana.

El segundo dispositivo afectó a la enseñanza secundaria y surgió de la necesidad de estandarizar las prácticas en la enseñanza superior, dicho dispositivo requirió, en primer lugar, definir qué se entiende por college (institución de educación superior), definiciones en donde prevaleció la influencia de la pedagogía europea y, en segundo lugar, elaborar lineamientos curriculares con una fuerte implicancia sobre la forma organizacional, se creía que lo que podía resultar bueno para las instituciones de elite, podía serlo para el resto del país.

Sobre este punto, para indagar las características de la organización pedagógica y curricular de los primeros colegios nacionales conviene hacer un pequeño recorrido histórico sobre su surgimiento. Si bien hacia 1856 se había establecido mediante decreto la creación de colegios nacionales en las ciudades de Mendoza, Salta, Tucumán y Catamarca, luego de un año dicha decisión quedó sin efecto y será recién casi diez años después, durante el 1863 que, bajo la presidencia de Mitre se establezca oficialmente la creación de dichas instituciones en las capitales de las provincias, decisión que se efectivizó para 1864. Así, los primeros colegios nacionales que dadas las características del contexto social y político de incipiente Estado argentino surgieron con la función política de transformar sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos (Southwell, 2011), se estructuraron sobre instituciones preexistentes a través de la nacionalización de instituciones provinciales o sobre la base de colegios anteriores. De todos éstos, se destacan cuatro de ellos por su vínculo directo con la configuración del modelo institucional de la escuela secundaria, siendo dos de origen religioso y colonial (Montserrat y Buenos Aires) y dos de origen laico posrevolucionario (San Miguel y Uruguay).

De esta manera, a partir de lo desarrollado, se puede reconocer la configuración de la enseñanza pos elemental en argentina se vió fuertemente influenciada por el modelo pedagógico europeo, específicamente el modelo francés, cuyas características institucionales van a verse inspiradas en el modelo de los colegios humanistas¹. El plan de estudio del colegio nacional constituyó una jerarquía cultural apoyada en las materias literarias y si bien,

¹ Dichas instituciones contaban con un programa que se basaba en resaltar cuestiones como el papel mediador del maestro. Acosta (2023) sobre este punto reconoce que la atención sobre el rol del docente y la forma en la que se trabajaban los temas y conocimientos que se transmitían en dichas instituciones conduce necesariamente a la reflexión sobre el método de enseñanza, cuyas características principales eran, ordenar el material y ofrecerlo en pequeñas dosis asimilables, dominar un punto antes de pasar al siguiente, organizar los conocimientos en torno a unidades articuladas, espaciar el estudio a lo largo del día, el repaso, discusiones en clase y hacer que un alumno enseñe a otro para activar su conocimiento. De esta manera, con el humanismo comenzó un proceso de institucionalización de las prácticas educativas, con tendencia a sistematizar y ordenar prácticas en torno de saberes y disposiciones organizacionales. Así, el interés por la educación secundaria que estuvo ligado a los orígenes de los estados modernos, estaba fuertemente influenciado por su utilidad en la formación de funcionarios Estado

entre 1863 y 1916, hubo 17 planes de estudio diferentes, el balance entre las disciplinas literarias, las científicas y las prácticas (trabajo, gimnasia, música) permaneció estable, dejando así la prevalencia del currículo humanista-culturalista, con tendencia hacia la formación generalista (Dussel, 1997, Viñao, 2002, Acosta, 2023).

Dussel (1997) reconoce que el currículo humanista de los colegios nacionales, expresa el triunfo de una coalición entre la cultura universitaria y la nueva cultura escolar. El resultado fue/es un currículo organizado en disciplinas de corte generalista pero distribuido conforme los arreglos institucionales de un modelo más parecido al de la Escuela Normal, en consecuencia, al de la escuela primaria, que al de instituciones orientadas hacia la formación pre-universitaria. Se trataba de una formación que preparaba “para todo”², sin especialización que implicaba cinco años de cursada, donde los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria.

Otro de los elementos que colaboró con la prevalencia de la organización simultánea, fue la agrupación de estudiantes en un tiempo y espacio común lo que aseguraba la progresión de los contenidos de las diferentes disciplinas, hecho que a su vez era posible gracias a la fuerte regulación de los espacios, en particular entre el aula y fuera de ella, control que trascendía al alumnado y llegaba hasta incluso los profesores en las aulas. Southwell (2011) sobre este punto reconoce que, pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza constituyendo así una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX y con ruidos, rupturas y continuidades durante las primeras décadas del siglo XXI.

Ahora bien, ¿por qué hacer un análisis en clave histórica sobre la escuela secundaria para analizar el rol de dicha institución en la actualidad? dicha lectura permite indagar/reflexionar en torno a las reglas y todos aquellos elementos constituyentes de la matriz institucional de la escuela secundaria, es decir que de todos aquellos dispositivos y articulaciones que a lo largo de la historia le dieron forma al modelo. Y a su vez, porque se reconoce que esta gramática de la escolarización aún funciona y se sostiene sobre variables pedagógico-organizacionales que están ligadas al problema de la escolarización, aunque en relación con determinados fines políticos, económicos y sociales.

² Los distintos planes se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, incluían el continuum lengua-literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas, e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia.

Es posible advertir entonces que, desde la perspectiva de la gramática de la escolarización, la lógica del sistema educativo consolidó los dispositivos, los transformó en reglas fijas al privilegiar sus fines: las trayectorias dentro del sistema –no generar atrasos en el conjunto–, la articulación con los estudios siguientes –las funciones de cada nivel– y la estandarización –la asociación entre tiempo-clase–contenido.

A su vez, es preciso destacar que todas estas reglas (gramática escolar) que en su conjunto le dieron sentido a la lógica de funcionamiento del sistema educativo (gramática de la escolarización) forman parte de lo que diversos autores (Chervel, 1988; Julia, 2001 (ambos citados en Acosta, 2023); Dussel, 2011) reconocen como “cultura escolar”, categoría que engloba no sólo a todas aquellas reglas y normas que se fueron construyendo a lo largo del tiempo que definen cuales son los contenidos que se van a enseñar y qué conductas se pretenden inculcar, sino también al conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos.

Dussel (2012) sobre este punto reconoce que el objeto de la cultura escolar supone el encuentro entre normas y prácticas dentro de las escuelas, encuentro que supone la participación en rituales, inercias y hábitos que se fueron sedimentando a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego que al formar parte de algo tan intrínseco e identitario de las instituciones escolares, como la cultura, son compartidas por los actores que atraviesan dichos espacios pero que no son puestas en entredicho (Viñao, 2002). Es importante reconocer que si bien dichas prácticas culturales pueden variar a lo largo de los años, y es que las mismas se van (re)construyendo en función de las características de los sujetos que la habitan y de los contextos en los que éstos transitan, el desarrollo de los mismos es importante en tanto permite indagar/explorar cuáles son las prácticas producidas y legitimadas desde las escuelas secundarias, en tanto dispositivos institucionales, cuál(es) son los sujetos con los que espera trabajar y que es lo que indefectiblemente se espera de ellos.

I. II Crecimiento sostenido de la matrícula en el nivel medio y fenómeno de abandono escolar.

A partir de la lectura de Acosta (2023) es posible reconocer que en el transcurso de la primera mitad del siglo XX³ La matrícula del nivel medio del sistema educativo, en el largo plazo, creció a un ritmo promedio del 5,9% anual, crecimiento que permitió que la misma se duplicara cada diez años. Es necesario considerar que dicho movimiento hacia arriba se desarrolló, por un lado, en el marco de una combinación de tres grandes factores, en primer lugar, de una expansión de la cobertura, en segundo de un crecimiento demográfico, el cual resulta más intenso en las primeras décadas del siglo y, finalmente, en tercer lugar, a la universalización de la escuela primaria cuyos orígenes se remontan hacia finales del siglo XIX, es decir a la consolidación de los Estados Nación y a la construcción de sistemas de educación públicos (Kessler y Assusa, 2020).

Sobre este punto, es importante destacar que dicho crecimiento sucedió en paralelo a la presencia del fenómeno educativo que diversos autores identifican como desgranamiento de la matrícula, hecho que dado su sostenimiento a lo largo del tiempo de alguna manera se convirtió en un aspecto característico del nivel. Acosta (2023) reconoce que, si bien la pérdida de matrícula era más alta en las décadas fundaciones del nivel secundario, hacia principios del siglo XX, en términos generales el abandono escolar rondaba el 45% cifra que se mantuvo hasta incluso la década del '70.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, en línea a lo desarrollado y en paralelo al desgranamiento remarcado, es posible de identificar un crecimiento sostenido de la matrícula de la escuela secundaria, crecimiento que si bien tuvo un cese durante el período dictatorial, vivió un despegue general de la tasa de cobertura en la década de 1980 durante el retorno a la democracia, período histórico en el que la escuela en general y el nivel secundario en particular tuvieron un rol protagónico en la agenda pública argentina.

Si bien la década del '90 es comúnmente caracterizada por el desmantelamiento que sufrieron muchas de las funciones de regulación e intervención estatal y la desestructuración del entramado social vigente para la época (Kessler y Assusa, 2020). La escuela secundaria, lejos de retroceder, en el marco de la reforma educativa sucedida en el año 1993 con la Ley de Educación Federal n° 24195 continuó un proceso de avance en la cobertura, hecho que queda de manifiesto en las tasas netas de la escolarización de ese período, mientras para el

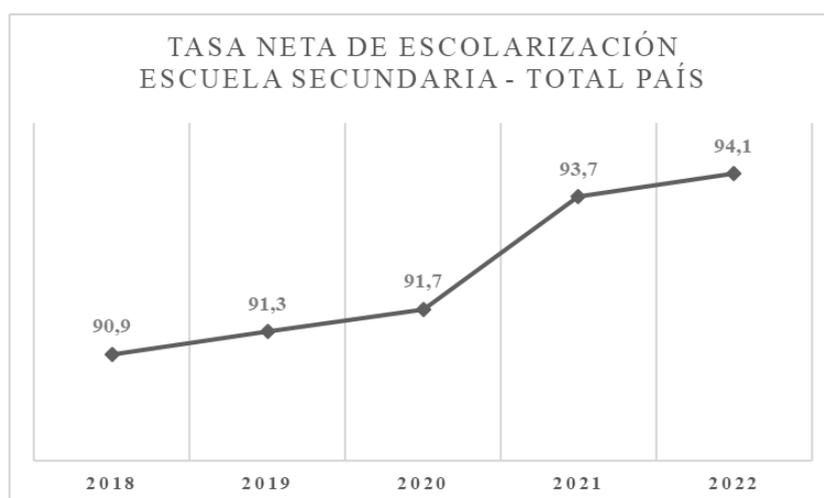
³ Los períodos en los que el crecimiento agregado fue más intenso son los lustros 1910-1915, 1945-1950 y 1960-1965

año 1993 la tasa era del 52,7%, en el año 2003 la misma había ascendido a 85,7% (Nobile, 2016). Lo paradójico de lo aquí es que el movimiento hacia arriba de los datos mencionados sucedió en un contexto político, social y económicos que a nivel nacional se caracterizó por la descomposición del mundo del trabajo, el aumento del desempleo, el empobrecimiento generalizado y el desfinanciamiento educativo, hecho que hizo que las escuelas debieran asumir la función social de asistir a la población estudiantil, situación que le valió su lugar en términos pedagógicos y académicos, e implicó un profundo trastocamiento de la organización y la dinámica del espacio escolar (Corica y Merbilhaá, 2018; Kessler y Assusa, 2020).

Para principio del siglo XXI, luego del estallido político, social y económico producto de la crisis del 2001, Argentina atravesó un período de cierta bonanza económica hecho que, al menos en términos normativos y discursivos, estuvo acompañado por una decisión política de reposicionar al Estado como eje central en la actividad social, económica, educativa y cultural argentina. Así, en función de las características del contexto, en línea a lo que estaba sucediendo en la región, el presupuesto educativo acompañó el ritmo de crecimiento del PBI hecho que estuvo acompañado con un nuevo proceso de reforma educativa, proceso que inició en el año 2005 con un período de consulta y que concluyó en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26206, normativa que establecía la reestructuración del sistema educativo y extendía la obligatoriedad hasta la escuela secundaria reconociendo así de forma oficial una demanda que para el momento llevaban adelante todos los sectores de la sociedad (Kessler y Assusa, 2020).

De esta manera, tanto la obligatoriedad del nivel como el aumento de la demanda social si bien por un lado, produjeron un proceso de masificación del nivel, lo cual se manifiesta en el hecho de que la proporción de jóvenes en edad teórica de asistir al nivel escolarizados se mantuvo estable en un 88,5% durante el período 2006-2016 (SITEAL, 2019) y que, tal y como se puede observar en el gráfico N°1 “Tasa neta de escolarización Escuela Secundaria - Total País” para el año 2018 9 de cada 10 jóvenes en edad teórica de asistir al nivel en todo el país se encontraban escolarizados cifra que mantuvo estable hasta el año 2022.

Gráfico N°1 “Tasa neta de escolarización Escuela Secundaria - Total País”



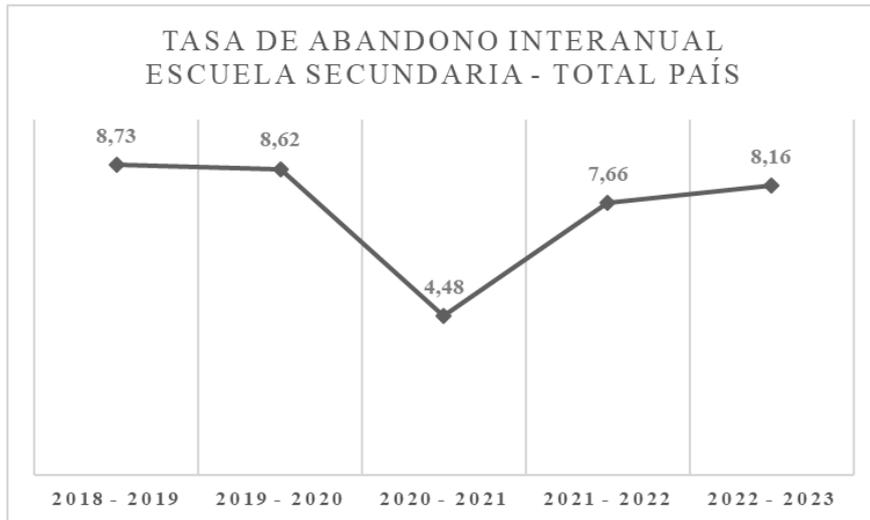
Fuente: Información y Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación de la Nación

Por otro lado, dicho fenómeno de acceso convivió con la presencia de viejas problemáticas del nivel como repitencia, sobreedad y finalmente abandono escolar.

En el año 2012, según lo establecido por la Res. 84/09 del CFE se efectivizó la reestructuración del sistema educativo y todas las jurisdicciones del país debían implementar en sus provincias la extensión de la obligatoriedad establecida en la Ley de Educación Nacional, la cifra de abandono interanual en ese año, según datos oficiales del área de información y evaluación educativa de la secretaria de educación de la nación era de un 11,37%. Es importante destacar que si bien para los años que transcurrieron durante la segunda década del siglo XXI la cifra de abandono interanual se modificó hacia abajo, la misma se mantenía cerca de los diez puntos.

Será recién en 2018, año en el que se egresaron las primeras cohortes que habían comenzado a transitar por la escuela secundaria en el marco de la LEN, que, tal y como se puede observar en el gráfico N°2 “Tasa de abandono Interanual - Total país” baje el umbral de 10 puntos en términos porcentuales.

Gráfico N°2 “Tasa de abandono Interanual Escuela secundaria - Total país”



Fuente: Información y Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación de la Nación

Estos datos, dan cuenta de la necesidad de volver la mirada y la atención sobre este panorama de avances desiguales en materia de terminalidad del nivel medio. y sobre este punto, si bien la democratización del acceso al nivel medio se desarrolló de forma progresiva, incluso para sectores de la población que históricamente habían sido excluidos del nivel, esta democratización encerró profundas desigualdades.

Una lectura válida para comprender el movimiento de las cifras que se fueron mencionando a lo largo del texto es que el modelo organizacional de la educación secundaria, consolidado desde los orígenes de los primeros colegios nacionales hacia fines del siglo XIX tal y como se desarrolló en el primer apartado, es una dificultad en sí mismo que opera como obstáculo en los tránsitos de los estudiantes por el nivel. Este hecho hace que, a pesar de los avances en el acceso de sujetos históricamente excluidos en la posibilidad de ingresar y finalizar el nivel medio del sistema educativo, persisten problemáticas para permanecer y avanzar este tramo de la escolaridad.

Ahora bien, a lo largo del presente apartado a través de la lectura de datos estadísticos como tasa neta de escolarización y abandono interanual, del área de información y evaluación educativa de la secretaria de educación se pudo hacer un breve paneo del estado de situación de la escuela secundaria en argentina. A continuación, con el propósito de hacer el mismo recorrido en la provincia de salta haciendo foco puntualmente en la ciudad de salta

capital se presentan datos que corresponden a la tasa neta de escolarización y la tasa de abandono interanual, sobre este punto importa destacar que los datos de abandono interanual se presentan de la siguiente manera, los datos a nivel provincial (en términos generales) tienen como fuente el área de información y evaluación educativa de nación y los datos de abandono interanual de la provincia desagregados por región tienen como fuente a la Dirección General de Información e Investigación Educativa de la provincia.

Crecimiento sostenido de la matrícula y fenómeno de abandono escolar en el secundario: El caso de la provincia de Salta

Salta es una provincia del noroeste argentino, se estructura administrativamente en 23 departamentos, subdivididos en 58 municipios y 2 delegaciones municipales (Chachagua, 2020), cuenta con una población de 1.441.351 personas (Censo, 2022), lo cual significó un incremento con respecto a la población registrada por el Censo 2010⁴, específicamente del 18,7%, lo cual equivale a un total de 226.910 personas⁵ más que hace 12 años.

Es una provincia cuya población es principalmente urbana, su capital es la Ciudad de Salta, donde reside la casa de gobierno y la legislatura de la provincia y donde se concentra el 44% de la población total. Según el informe general estadístico del año 2023 realizado por la secretaría de estadística e información educativa de la provincia, para el año 2022 hay un cambio en la estructura poblacional, mientras en el 2010 se encontraba una pirámide poblacional más ensanchada en edades de 0 a 19 años, tanto para varones y mujeres, en el 2022 se nota un ensanchamiento de en las edades de 5 a 29 años lo cual puede deberse al movimiento en términos etarios del mismo grupo poblacional.

La provincia cuenta con un total de 2535 Unidades educativas distribuidas a lo largo y ancho del territorio, de las cuales el 84% son de gestión estatal y el 14% de gestión privada. En este sentido, se destaca que del total de unidades educativas estatales (2168 Unidades Educativas), 423 (20%) se encuentran ubicadas en capital, de las cuales el 16% (69 Unidades Educativas) pertenecen al nivel medio de la educación obligatoria, lo cual, teniendo en cuenta la densidad poblacional entre los 13 y 18 años de edad según los datos arrojados por el Censo 2022, equivale a una institución educativa del nivel cada 800 jóvenes en edades teóricas de asistir al mismo.

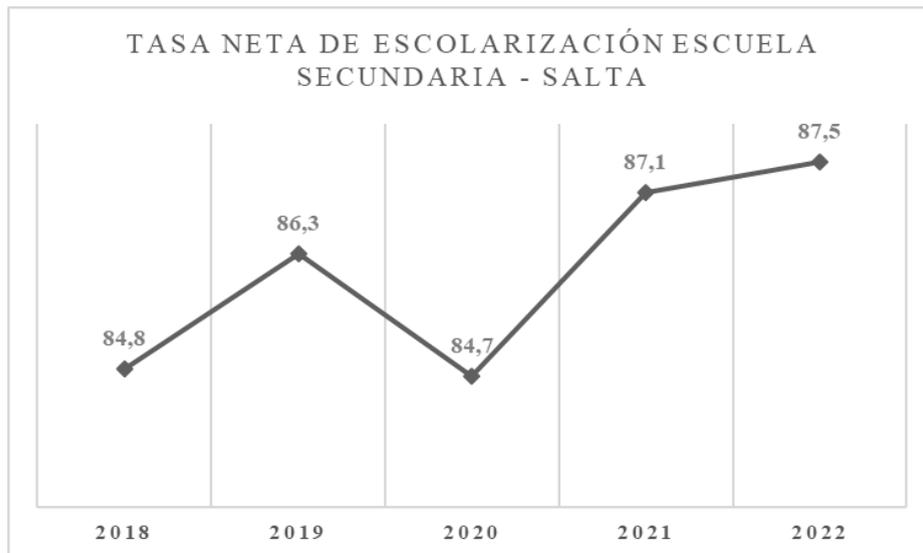
⁴ Para el año 2010, Salta contaba con un total de 1 214 441 habitantes, de los cuales 1 057 951 (87,11 %) pertenecen a la población urbana y 156 490 (12,89 %) a la rural. Esta última se divide en agrupada, con 59 104 personas (37,77 %), y dispersa, con 97 386 personas (62,23%).

⁵ Con una edad mediana de 29 años.

La educación de la provincia de Salta se encuentra regulada según lo establecido en la Ley de Educación Provincial Ley N° 7546. Sancionada en el año 2008 la nueva ley de educación de la provincia de Salta se encontraba completamente alineada a los cambios que habían sido introducidos por la Ley de Educación Nacional unos años antes. De esta manera, la nueva normativa provincial extendía la obligatoriedad hasta el nivel medio, modificaba la estructura del sistema (paso del EGB al secundario con ciclo orientado) y reconocía que era responsabilidad del estado tanto nacional como jurisdiccional garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria.

En este sentido, tal y como lo establecía la Res. 84/09 del Consejo Federal de Educación y lo estipulado por la Ley de Educación Provincial en el año 2012 en la provincia se puso en acción la reestructuración del sistema educativo provincial (alineado a lo establecido por la Ley de Educación Nacional) razón por la cual la efectivización de la obligatoriedad del nivel medio estuvo acompañada por la modificación en su estructura, es decir, pasó de estar organizado en ciclos a estar organizado en niveles. En ese mismo año, la tasa neta de escolarización en el nivel medio en la provincia era del 77,6% (área de información y evaluación educativa - Secretaría de Educación de la Nación), cifra que, en la medida que pasaron los años tuvo un crecimiento leve pero sostenido y que para el año 2018 (año en el que ya había cohortes de egresadas/os y primeras cohortes de jóvenes que iniciaban su trayecto en el marco de la secundaria obligatoria) tal y como se puede observar en el gráfico N° 3 “Tasa neta de escolarización Escuela Secundaria - Salta” llegó a superar la barrera del 80% , es decir para el año 2023 8 de cada 10 jóvenes en edades teóricas de asistir al nivel se encuentran matriculados en la escuela secundaria, pero, ¿qué pasa con ese 20% que no está en las escuelas?

Gráfico N°3 “Tasa neta de escolarización Escuela Secundaria - Salta”



Fuente: Información y Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación de la Nación

Tal como sucede a nivel nacional, el crecimiento de la matrícula se encuentra acompañado por el avance en paralelo de viejas e históricas problemáticas del nivel tales como, repitencia sobreedad y abandono escolar. Sobre este punto, para desarrollar y repasar el comportamiento estadístico de la problemática de abandono escolar en la provincia de Salta se parte del análisis de fuentes secundarias de datos estadísticos de organismos gubernamentales a nivel nacional y provincial. De esta manera, se tomaron en primer lugar, datos de eficiencia interna brindados por el área de Información y Evaluación Educativa de la secretaría de Educación de la nación, y en segundo lugar de los informes estadísticos anuales de la secretaría de información y estadística educativa de la provincia de Salta.

La presentación de los datos sistematizados se hace tal y como se hicieron las presentaciones de las cifras a nivel nacional y de la tasa neta de escolarización, es decir se presentan datos que corresponden a los últimos cinco años.

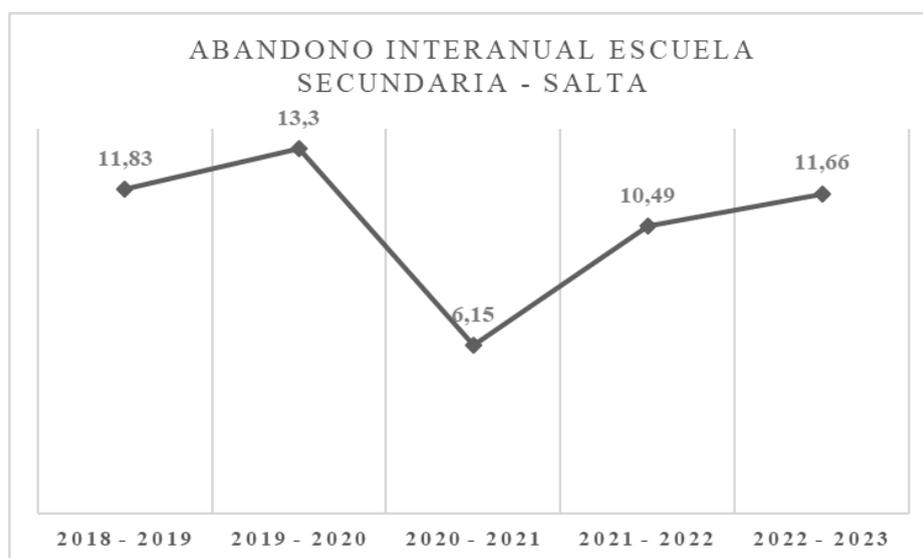
La decisión del recorte temporal se debe a que, dado que en el año 2012 según lo establecido por la Res. 84/09 y la Ley de Educación Provincial N°7546/08 se efectúa la reestructuración del sistema educativo a nivel jurisdiccional, para el año 2018 ya habría cohortes de egresados en el marco de la LEN y de la Ley de Educación Provincial y jóvenes que iniciaban su recorrido por la secundaria siendo ésta obligatoria, a su vez ya que se tiene como propósito lograr hacer un paneo general del estado de situación de la escuela

secundaria, el período seleccionado abarca dos gestiones diferentes, teniendo en consideración a su vez los efectos del paso de la pandemia.

En cuanto a la información estadística obtenida de los informes anuales generados por la secretaría de información y estadística educativa de la provincia, la organización temporal de la misma se hizo en función del intervalo establecido con anterioridad, en el caso particular de datos específicos se aclarará de que informe y a qué año corresponde dicha estadística.

En este sentido, como se observa en el gráfico N°4 “tasa de abandono interanual escuela secundaria - Salta” el abandono es una problemática con una presencia muy grande en la provincia y sobre este punto el período con las cifras más altas de abandono con un promedio de 13,3% es el período que corresponde a los años 2019 - 2020, número que si bien para los años que siguen, 2020 - 2021, baja notablemente, dicha baja es interpretada en el marco de las particularidades que adquirió la cursada, evaluación y promoción durante el contexto de pandemia, las cuales se encuentran estipuladas en la Res. Provincial 009/20.

Gráfico N°4 “tasa de abandono interanual escuela secundaria - Salta”



Fuente: Información y Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación de la Nación

De esta manera, luego del período que corresponde a pandemia (y a las particularidades que adquirió la cursada de los diferentes niveles de la educación obligatoria en la provincia) se observa una notable suba en las cifras de abandono, subas que se entienden que transcurren en el marco de lo desarrollado por la Secretaría de Información y

Estadística educativa de la provincia, esto es que, para el año 2023 el desgranamiento de la matrícula por año desde el ingreso a la escuela secundaria hasta el quinto año era aproximadamente de dos mil jóvenes por año (Secretaría de Información y Estadística educativa de la provincia de salta, 2023).

En este sentido, a modo de ampliar y profundizar el análisis en torno a las cifras de abandono que atraviesan a la escuela secundaria a continuación se pretende identificar el movimiento de la tasa de Abandono Interanual y su relación con las tasas de repitencia y promoción efectiva por región, dichos datos corresponden al período 2017 - 2018, momento en el que el abandono a nivel provincial con un promedio de 11,83% se encontraba casi 4 puntos arriba que el total país.

Tabla 1 “Indicadores Educativos por región de la provincia de Salta”

Región	% de Repitientes	% de Promovidos	% de No Promovidos	% de Abandono
Puna	7%	85%	12%	2,97%
Valles Calchaquies	12%	72%	23%	5%
Valles Centrales	12%	73%	20%	7%
Región Chaqueña	13%	72%	22%	15%
Pre Puna	7%	86%	13%	1%

Elaboración propia. Fuente: Secretaría de información y Estadística educativa de la provincia de Salta 2017 – 2019.

En este sentido, tal y como se puede observar en la tabla, las regiones de la provincia en donde se puede observar una gran presencia de la problemática son la región chaqueña, región que a su vez es la que comprende a los departamentos más grandes en términos de territorio y densidad poblacional de la provincia y la región de valles centrales, en donde se encuentra ubicada la ciudad de salta capital, departamento cuya tasa de abandono interanual es del 7% y en donde se localiza el presente trabajo de indagación.

En este sentido, los datos hasta aquí descritos, es decir en primer lugar la ampliación de la cobertura se podría considerar consecuencia de lo desarrollado por Velarde y Olarte

(2019) esto es, que la extensión de la obligatoriedad fue acompañada a nivel jurisdiccional con una serie de medidas, siendo una de éstas la creación de 30 unidades educativas en zonas rurales a través del decreto 1385/11, unidades que, con el objetivo de no sólo garantizar el acceso a la secundaria obligatoria, sino también de reconocer, adaptarse y adecuarse a las diversidades territoriales tan características de la provincia, fueron creadas con características especiales en sus formas de organización en términos pedagógicos⁶.

En segundo lugar, la persistencia de problemáticas como abandono interanual, hecho que queda de manifiesto en las grandes fluctuaciones de los indicadores que lo representan, habilita a la lectura de que las estrategias provinciales para garantizar el acceso a la secundaria obligatoria, siendo una de ellas el incremento de unidades educativas en los departamentos y la adaptación del formato a las particularidades y posibilidades del territorio no fueron suficientes. Sobre este punto, si bien Olarte y Velardes (2019) reconocen que una de las razones de las constantes en los indicadores expuestos es el carácter predominantemente urbano del sistema educativo de la provincia. Es decir, las autoras sostienen que la dificultad del sistema para generar una transformación real de los formatos escolares tradicionales es una de las razones por las que las adecuaciones pensadas para los contextos rurales no ha logrado generar modificaciones sustanciales en los datos cuantitativos, y es que dichas ofertas educativas se hicieron bajo un intento de réplica del modelo urbano, hecho que invisibiliza la multiplicidad espacio-temporal de los diferentes territorios que componen a la jurisdicción e imponen los espacios/tiempos hegemónicos que tienden a universalizar y homogeneizar los espacios/tiempos escolares (Olarte y Velarde, 2019), ¿como se explica entonces las constantes en las tasas de abandono interanual en la región de la que forma parte el departamento que da contexto al presente trabajo? departamento que dadas sus características territoriales y geográficas debiera cumplir con los requisitos en términos de espacio/tiempo desarrollados por Olarte y Velardes (2019).

⁶ La organización en pluricurso para el nivel secundario representa una novedad en sí misma, aun cuando tenga larga data en el nivel primario. Este formato incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad.

I.III Experiencias Escolares, recorrido teórico en torno a los factores y dimensiones que atraviesan a las experiencias escolares de jóvenes estudiantes del nivel medio

A lo largo del presente capítulo se presentaron una serie de elementos teóricos que tienen el propósito de servir en la indagación y comprensión de la(s) dimensión(es) en términos institucionales que componen a las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio del sistema educativo. Así mientras en el transcurso del primer apartado se pudo identificar cuáles son aquellos aspectos que hacen a la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria y que en la medida que pasaron los años, las mismas conformaron y constituyeron al patrón organizacional de la misma (Acosta, 2023). En un segundo momento, se hizo un pequeño recorrido por el movimiento de la matrícula de la escuela secundaria y de la tasa de abandono interanual movimiento que, dada su presencia en las estadísticas, pero por sobre todo en la realidad educativa hace necesario volver la mirada sobre la terminalidad de la educación y preguntarse nuevamente sobre los alcances reales que tiene la secundaria obligatoria.

En el presente apartado se tiene como propósito desarrollar en términos teóricos cuales son las dimensiones y factores que atraviesan a las experiencias escolares de las y los estudiantes del nivel medio, prestando principal atención sobre todo a los factores en términos teóricos que atraviesan a los procesos de desvinculación de la escuela secundaria.

Experiencia escolar.

La educación formal, y en concreto la escuela, es una institución histórica y esencialmente ligada a la juventud. La escuela constituye uno de los mecanismos de la sociedad contemporánea a través del cual se institucionaliza esta etapa del curso de vida. Por otro lado, la educación formal ha sido también el espacio por excelencia de construcción de ciudadanía o pertenencia. No es sola ni principalmente el dispositivo social que estructura el proceso de aprendizaje y transmisión de conocimientos entre generaciones; es sobre todo un espacio de socialización y construcción de subjetividades que permite empatar las necesidades del individuo y la sociedad para la producción y reproducción del orden social (Saraví, 2015).

Balardini (1999) sobre este punto identificaba a la escuela como, en términos fabriles (y la escuela sería aquí la fábrica), el espacio privilegiado de producción de juventud. El autor sugiere que una consecuencia de este proceso fue la identificación de juventud con estudiantes, lo cual hizo que, en términos de políticas de juventud llevó a que muchas medidas que pretendan tener un impacto focal sobre este sector de la población sean pensadas y diseñadas a partir de una conceptualización de juventud identificada con grupos de estudiantes.

Ahora bien, tal y como se desarrolló en el apartado anterior, el proceso de inclusión educativa que tuvo lugar en las últimas décadas se desarrolló en paralelo a la persistencia de viejas problemáticas como repitencia, sobreedad y abandono escolar. Sobre este punto Saraví (2015) sostiene que la inclusión escolar de principio de siglo se puso en acción en el marco de una profunda segmentación, hecho que tuvo como consecuencia un proceso que el autor denominó integración diferenciada. La experiencia escolar no permaneció inmune a esta segmentación, y sobre este punto resulta importante desarrollar qué se entiende por experiencia escolar

A lo largo del presente trabajo se reconoce por experiencia escolar en términos de Saraví (2015) a los recorridos de las/os jóvenes por las instituciones escolares, en este caso instituciones escolares del nivel medio. En línea a lo desarrollado, el autor reconoce que dichos recorridos que se encuentran compuestos por dos grandes dimensiones. Mientras la primera se refiere a la inclusión del individuo en una experiencia particular que transcurre en un espacio específico que da sentido y estructura al mismo, es decir, la escuela; la segunda refiere, en cambio, al recorrido individual del sujeto sobre dicha estructura, es decir la experiencia biográfica del mismo, entonces así como la escuela ofrece experiencias diferentes a las y los jóvenes, a la escuela se le ofrecen biografías distintas, es decir, los sujetos experimentan, significan e incorporan la trayectoria escolar en sus vidas de maneras diferentes.

En este sentido, a partir de la lectura del autor se pueden desarrollar dos categorías que pretenden reflejar casos prototípicos y más relevantes de las experiencias escolares de las y los jóvenes durante estos procesos de inclusión, la **experiencia total** y la **experiencia acotada**.

La primera hace referencia a la experiencia escolar de jóvenes que pertenecen a sectores privilegiados, jóvenes para los que la escuela tiene un carácter omnicompreensivo de

su experiencia social, dado que gran parte de sus vidas cotidianas o bien transcurre en la escuela, o bien gira en torno a la actividad escolar. Se trata de estudiantes que transitan la escuela en el marco de experiencias totalizadoras, es decir, la escuela misma, en términos edilicios o espaciales, es mucho más que un simple lugar de estudio es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de definición de estilos de vida e interacción social, e incluso de consumo (Saraví, 2015).

La segunda, la **experiencia acotada**, refiere por otro lado a la experiencia escolar de jóvenes que pertenecen a sectores populares. Saraví (2015) plantea que en las clases populares la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa, haciéndose una experiencia cada vez más parcial hasta llegar a ser completamente secundaria, es decir, la experiencia escolar acotada es resultado de múltiples procesos que le van quitando “espacio” y “centralidad” en la experiencia de la niñez y, particularmente, de la juventud.

El acotamiento de la experiencia escolar se expresa en dimensiones tanto espaciales como temporales y mientras la primera hace referencia al hecho de que la experiencia escolar se reduce a su unidad mínima y esencial, es decir, actividades directamente ligadas al proceso de aprendizaje. La dimensión temporal, por su parte, se refiere al acotamiento que sufre la experiencia escolar tanto en la experiencia cotidiana como en la experiencia biográfica de estos niños y jóvenes. Es decir, en lo inmediato del día a día o en el largo plazo del curso de vida, la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado, es una actividad entre muchas otras.

Sobre este punto es importante destacar que una de las actividades más relevantes en el acotamiento de la experiencia escolar es el trabajo a edades tempranas, trabajo que las y los jóvenes desarrollan ya sea en sus casas, casas de familiares o por fuera del hogar, hecho que hace que las/os estudiantes lleguen cansadas/os a clases, que no haya tiempo para estudiar o realizar tareas en la casa o en lugares adecuados, y las demandas escolares compiten con otras preocupaciones y se ubican en un segundo o tercer orden de prioridades (Saraví, 2015).

¿Quiénes son los sujetos que transitan por la escuela secundaria? Juventudes. Trayectorias y Gramáticas.

Para hacer una primera aproximación al concepto de Juventud se retoma lo planteado por Balardini (2000) el autor sostiene que hablar acerca de la juventud implica necesariamente trabajar sobre una faceta de tipo histórico, política y social relacionada con su surgimiento, porque jóvenes hubo siempre, pero juventud no. En este sentido, se sostiene entonces que la idea de juventud se encuentra íntimamente ligada a los roles históricos que se les ha sido asignado y que fueron asumiendo los distintos grupos sociales y etéreos a lo largo de la historia. De esta manera, se reconoce que la noción de juventud (o juventudes) es independiente de los jóvenes concretos y puede aplicarse o utilizarse para hacer referencia incluso a momentos históricos en que no existía la noción juventud (Duarte, 2015) o para personas que “no tienen juventud” (como en ciertas sociedades en que se arreglan matrimonios de niñas de 8, 9 o 10 años, en pleno SXXI, por ejemplo) (Filardo, 2018)

En este sentido, se puede establecer que la juventud como fenómeno social en los términos occidentales que hoy lo comprendemos es un producto histórico que deviene de las revoluciones burguesas y del nacimiento y desarrollo del capitalismo, específicamente a partir del nacimiento de tres nuevas instituciones: la escuela, la familia y la niñez (Balardini, 200). Si bien, sin estas tres instancias, no habría juventud tal cual la conocemos en la actualidad, el surgimiento de la escuela tiene un lugar preponderante, lo cual se puede reconocer que se debe a dos grandes razones:

1- Las nuevas formas masivas de producción y consumo, propias de las sociedades industriales y post-industriales, requerían que dichas calificaciones, competencias y habilidades se puedan transmitir a mucha gente y de una forma más rápida y uniforme de lo que ocurría en las profesiones artesanales, de esta manera, dichas instituciones garantizaron la transmisión a las nuevas generaciones de todos aquellos conocimientos, habilidades instrumentales y valores necesarios para integrar las nuevas estructuras sociales. (Bendit, 2019)

2- Las primeras identificaciones sobre ciertas características específicas atribuidas a la condición juvenil correspondían a cuestiones identificadas sobre las realidades

de estudiantes de clase media (Balardini, 2000; Miranda, 2015, Filardo, 2018), un concepto clave para comprender a qué se hacía referencia cuando hablábamos de juventud en estos términos, es el de moratoria desarrollado por Erickson, así cuando se identificaba a la juventud con los estudiantes de clase media, se hacía referencia a un período de la vida en donde sus responsabilidades estaban de alguna manera en suspensión, es decir, moratoria como referencia al tiempo que las personas tenían entre la niñez y las responsabilidades de la vida adulta para aprender a enfrentarse a las nuevas exigencias y desafíos que se le iban presentando.

Sobre este punto es importante destacar que a las dos razones que vinculan a escuela con juventudes se le puede sumar una más y es que con la ampliación de la obligatoriedad y consecuente mayor permanencia en el sistema educativo, se produjo un fenómeno identificado por autores como Corica (2012) como alargamiento o prolongación de la juventud como una fase de vida.

Si bien a partir de la lectura de Bendit (2019) es posible reconocer que durante los últimos años las discusiones teóricas, desde el campo de la sociología de la juventud, se han centrado en los diferentes factores que afectan a la construcción social de lo que se denomina “juventud” en donde uno de los aspectos sobre el que se presta especial atención, es el vinculado a los requisitos que las sociedades imponen a los jóvenes en sus transiciones hacia la “madurez” o lo que por lo general se denomina “vida adulta”. Las primeras aproximaciones al fenómeno de la juventud, desde el campo de la sociología en términos generales se realizaron durante las primeras décadas del siglo veinte por la “Escuela de Chicago”, producciones en las que se expresaron preocupaciones sobre los efectos de los rápidos procesos de urbanización como espacio de socialización de las nuevas generaciones. Se trata de obras de perspectiva sociológica centradas en una serie de preocupaciones sobre los grandes conglomerados y sus efectos sobre las conductas e identidades de los jóvenes (Bendit y Miranda, 2017). Cervino (2012) sobre este punto sostiene que los aportes realizados por teóricos de la escuela de Chicago presentan un primer acercamiento, desde una perspectiva etnográfica, a las organizaciones juveniles en donde se destaca particularmente el análisis sobre el esfuerzo que realizan “los muchachos por crear una sociedad para sí mismos”.

Será recién hacia la década del '50 que surjan trabajos proponiendo el análisis de la “juventud” como una categoría social propiamente dicha, esto es, como un fenómeno

determinado por factores estructurales y funcionales de la sociedad. En este sentido, Parsons en “La juventud en el contexto de la sociedad estadounidense” (1962) advierte la disfuncionalidad de un sistema de roles adultocéntricos que sometía a los jóvenes a fuertes expectativas y presiones, de esta manera, el autor reconocía que en el contexto de la disfuncionalidad, lo joven estaba asociado a una serie de factores que contribuían en la sociedad norteamericana a acrecentar la incertidumbre y la indeterminación del status de la Juventud, lo que hacía que éstos reaccionaran adoptando y contribuyendo a desarrollar junto a su grupo de pares una cultura juvenil relativamente diferenciada que les permitía enfrentarse o convivir con las contradicciones a las que los somete la sociedad adulta (Bendit y Miranda, 2017).

Eisenstadt, citado en Bendit y Miranda (2017), vinculó conceptualmente la cuestión normativa al tema de la identidad y al concepto de generación. Así, de esta manera, en el estudio de las juventudes, los aportes del sociólogo fueron importantes en tanto, la definición cultural de las edades fue un elemento constitutivo que permitió comprender y reflexionar desde donde construyen su identidad las personas, la percepción que tienen de sí mismas, de sus necesidades, sus aspiraciones, su lugar en la sociedad y del sentido último de su vida. La edad, en este punto es comprendida no sólo como un subsistema funcional de roles, sino también ligada a la tentativa de encontrar un significado a la transición temporal y personal de los individuos en las estructuras sociales.

Ya hacía finales de la década del 1980 las teorías de la individuación y el cambio social comenzaron a tener un fuerte impacto en las ciencias sociales, particularmente en los estudios de juventud. En el marco de este contexto, una serie de trabajos (Miranda, 2015; Bendit, 2015; Corica, 2012) comenzaron a reconocer que las transformaciones sociales de la “post-modernidad” produjeron cambios estructurales en la juventud, lo cual obtuvo como efecto que la misma deje de ser vista como un proceso de transición relativamente corto para pasar a constituirse en una fase autónoma del ciclo vital con características propias. De esta manera, el análisis del cambio estructural de la juventud se desarrolló en estrecha vinculación con las discusiones impulsadas por las tesis de Giddens (1997) sobre la sociedad post-fordista y por los argumentos sobre la sociedad que Beck (1998) caracterizó como sociedades de riesgo. Un marco conceptual que brindó la base para el desarrollo de conceptos como los de “pluralización”, “individualización” y “biografización” (“choice biographies”) de la juventud (Bendit 1998; Biggart, Furlong y Cartmel 2008). De acuerdo

con esto, los jóvenes muestran patrones muy diferentes de comportamiento en función de las condiciones plurales regionales de vida en el que crecen.

En este contexto tan complejo, a través de la noción de “juventud modernizada”, se abrevó en la construcción de una categoría que comprenda a las mujeres, la juventud popular urbana, la juventud rural y ponderó la expansión de formas y estilos de vida propios. En línea a lo desarrollado Bendit (2019) reconoce que la aproximación del discurso teórico sociológico y político acerca de la juventud y de la vida o condición juvenil contemporánea, ha girado en torno a la cuestión de si la juventud tiene que ser definida como un grupo de edad o de “cohorte” etaria, como un fenómeno de “Generación”, un proceso de transición en el desarrollo de una persona hacia la vida adulta o como una categoría social con características propias.

En este sentido, para ampliar y profundizar el conocimiento sobre los aspectos a los que hacen referencia cada uno de los puntos que comprenden y/o forman parte de las discusiones teóricas mencionadas más arriba, a continuación, se desarrollarán cada uno de ellos, colocando hacia el final un primer acercamiento al posicionamiento teórico que se asume en el presente trabajo

- **La “Juventud” como Grupo de Edad:** Definir la juventud en términos de edad es una postura que viene siendo la habitual en el ámbito político. Kraupskof (2011) sobre este punto menciona que, si bien las sociedades modernas abordan el desarrollo de las personas por rangos etáreos en las políticas correspondientes a dicho grupo social es necesario pensar a la edad como un dato necesario, pero no suficiente, ya que, tiene valores distintos en diferentes sociedades, estratos socioeconómicos y culturas. A su vez, la autora menciona que, si bien en los indicadores referidos a la política pública dominan los criterios etarios, estos criterios varían según el país y según la política concreta sobre la que se esté puntualizando, lo cual aporta a la dificultad que hay en la definición del sujeto joven.

En este sentido, a partir de la lectura de Filardo (2018) podemos ampliar y profundizar el análisis en torno a la definición de la juventud como grupo edad, la autora mediante la categoría “clase de edad” sostiene que dichas definiciones devienen de luchas simbólicas, donde el Estado es un protagonista central (entre los muchos que intervienen) en la legitimación de su uso y naturalización como criterio clasificatorio de personas y en la determinación de los sentidos concretos (aquí y ahora) que adquieren, de esta manera, las

clases de edad permiten conformar poblaciones, pero no son sujetos (Filardo, 2018). Ahora bien, ¿cuáles son las clases de edad desarrolladas por la autora?

Edad cronológica: Hace referencia a la distancia del tiempo que transcurre entre el nacimiento de una persona, la edad cronológica es generalmente medida en años. Es importante reconocer que la misma no refiere al tiempo biográfico, dado que las biografías para un mismo tiempo cronológico son altamente variables, a su vez, el término biografía connota procesos subjetivos y capacidad de agencia de los individuos, por lo que tampoco puede considerarse que el tiempo biográfico iguale a las personas de la misma edad cronológica.

Edad biológica: Corresponde al paso del tiempo en los cuerpos, la cual aún con variaciones medioambientales y genéticas suponen cierta constancia en la especie humana.

Edad social: conlleva las normas, mandatos y roles sociales que se le asignan a los sujetos, gran parte de las instituciones están definidas por las edades de quienes las integran o para los cuales definen su función.

Edad subjetiva: se hace referencia a la autoimagen, identidad negociada y estrategias desplegadas para regularla.

Edad burocrática: Hace referencia a la edad que el Estado, y las instituciones establecen para la adquisición de determinados derechos y obligaciones, así como para distribución de cargas y beneficios. Así la edad para adquirir los derechos civiles, como el votar y ser votado/a, la edad para ingresar al sistema educativo, o para empezar a trabajar en forma remunerada, para participar de determinados programas públicos, etc.

Sobre este punto, a partir de la lectura de autores como Filardo (2017, 2018) Bendit (2019) es posible reconocer que, si bien la edad no debe ser vista como un factor determinante para definir la juventud, ya que las clases de edad adquieren un sentido que no es natural sino más bien es el resultado de una construcción sociocultural situada en un espacio-tiempo determinado y en una posición social dada, es necesario reconocer que en términos políticos y sociales los sujetos son clasificados a partir de edades, específicamente las que cobran cierta relevancia en este punto son la edad cronológica y burocrática.

- **La “Juventud” como “Generación”:** El concepto de “generación” se refiere a las circunstancias históricas del hecho de ser joven. En este sentido, a partir de la lectura de Bendit y Miranda (2017) es posible reconocer que la sociología de la juventud alemana utilizó a través de diferentes estudios el concepto de generación para hacer referencia al papel que tienen las coyunturas históricas en la vida y la conciencia de las personas. Sobre este punto, se puede establecer que el interés de relacionar la juventud con la teoría del cambio social desde una perspectiva etnográfica más subjetiva se encuentra presente en aquellas investigaciones influenciadas por la línea sub-culturalista del CCCS (significado de la sigla) de Birmingham y en parte por la teoría neo-marxista de Pierre Bourdieu (Bendit y Miranda, 2017). En este sentido, la discusión académica en los estudios de juventud desarrollados en el marco de esta línea aplica la teoría del capital cultural y del hábito cultural a la relación entre culturas juveniles y cambio social y, considera a la Juventud no solo como expresión de una reproducción social de clase, sino que además como portadora del cambio cultural y valórico en las sociedades del capitalismo tardío. En este marco de interpretación, las formas culturales juveniles representan formas de negociación y resistencias de dichos grupos sociales organizados, mediante los cuales expresan su productividad en un campo de acción política (Criado, 1998).

Juventud como una fase de transición: El concepto de transición hace énfasis en la adquisición de capacidades y derechos asociados a la edad adulta. Miranda (2015) sostiene que, la perspectiva de la juventud como transición (youth as transitions) plantea la interpretación de dos rupturas o eventos claves en la vida de las personas: la transición de la educación al mundo del trabajo y la transición hacia un hogar propio, suponiendo en este un último movimiento en el camino hacia una vida independiente, en ambos casos las nociones de autonomía e independencia ocupan un lugar particular. Cuervo y Wyn (2014), por su parte, sostienen que dicho abordaje cuenta con una serie de cuestionamientos cuyo argumento central es que ver a los jóvenes a través del lente de la transición es limitante, dichos cuestionamientos sostienen que la idea de transición se debía demasiado a los discursos naturalistas y universales del desarrollo y planteaban la necesidad de comprender cómo se le da significado a la juventud a través de contextos históricos, sociales y políticos específicos (Cuervo y Wyn, 2014). En este sentido, a través de la incorporación del concepto de generación social, que se propone reconocer las fuerzas históricas, económicas y políticas que enmarcan las posibilidades y oportunidades para las/os jóvenes en lugares y épocas particulares, Cuervo y Wyn (2014) sostienen que estudios de la juventud como fase de

transición han direccionado el abordaje teórico en la posibilidad de tejer un puente entre las líneas transicionales y culturales de los estudios sobre la juventud para abordar cuestiones cruciales sobre la producción y reproducción de desigualdades en un contexto de cambios sociales significativos en diferentes partes del mundo que han afectado particularmente a las/os jóvenes. Furlong (2009), Cuervo y Wyn (2014) sostienen que la transformación de las analogías con los modos de transporte que se usaron para acompañar la descripción de las características que fueron asumiendo las transiciones juveniles (esto es desde la analogía ahora clásica que hacía una lectura de los procesos transicionales como procesos estructurados y lineales como si siguieran vías de un tren, hasta las miradas de los procesos transicionales como procesos autodirigidos siendo pensadas desde la figura del automóvil, los autos como figura adaptada a los procesos de individuación vigentes, donde los y las jóvenes deben convertirse en “navegantes” de sus propios recorridos biográficos (Furlong, 2009)). Significó el reconocimiento en términos teóricos y analíticos de la diversificación de los itinerarios hacia la vida adulta o la “madurez”, Bendit (2019) reconoce que en las sociedades post-modernas los individuos determinan lo que será su posición en la edad adulta a través de un proceso de “negociación” en lugar de seguir simplemente los caminos previamente trazados por la sociedad.

Así, hacia principios del siglo XXI, el análisis de las transiciones va a adquirir nuevos significados. A partir de este período se va a dejar de entender a las transiciones como una caracterización "esencial" de lo que sería la juventud (solamente una fase de transición), y pasa a ser entendida como parte de procesos complejos, en los cuales interactúan condiciones estructurales y subjetivas de manera muy específica en cada sociedad, región y condición social, generando diferentes modalidades en las que les toca crecer y desarrollarse a los jóvenes (Bendit, 2015).

La juventud como fase con características propias: A partir de este concepto, desde el campo de la sociología de la juventud se trató de analizar y reflexionar en torno a los efectos de la modernización económica y social sobre las personas jóvenes (Giddens, 1999), dichos trabajos hicieron foco principalmente en las consecuencias de una educación prolongada y de la actualización de las cualificaciones profesionales en la vida de dicho grupo social. La tesis principal de dichos abordajes es que, como resultado de tales procesos, la “juventud” deviene una prolongada fase de la vida en sí misma, de hecho, estudios realizados en el marco de la sociología de las juventudes reconocen que si bien la “condición

juvenil” es una “fase” del desarrollo individual al mismo tiempo una categoría social propia con características históricas, sociales y culturales particulares. Para estos trabajos, la condición juvenil se ha convertido en una importante categoría sociológica, práctica y política en sí misma, Mörch (1999), en este sentido, reconoce que la condición juvenil no desaparece porque su “estatus de transición” haya cambiado, sino que, por el contrario, se diversifica e institucionaliza, es decir, se convierte en una forma de ser con rasgos específicos que la diferencian de otras categorías sociales como la “infancia”, la “adulthood”.

En este sentido, en los trabajos desarrollados (Bendit, 2015; Miranda, 2015; Balardini, 2000; Cuervo, 2015) durante los últimos años dentro del campo de la sociología de la juventud, se analiza la forma en el que las particularidades del contexto influyen en la definición de las características que asume la condición juvenil contemporánea. Es decir, las particularidades que inciden en el contexto político, social y económico en el cual transcurren las trayectorias vitales de los jóvenes se convirtieron en aspectos significativos de estas corrientes de investigación, como parte central de un argumento que propone la incorporación de nociones asociadas a la temporalidad y una mayor especificidad de la coyuntura histórica, así como ya lo planteaban los teóricos del enfoque generacional. Así de esta manera, Bendit (2019) sostiene que para comprender estas diferencias no basta con remarcarlas haciendo referencia a los distintos grados de desarrollo económico y social de las diferentes sociedades, sino que es necesario además analizar y reflexionar el modo en que en cada una de ellas atraviesan la vida de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, se han postulado dos tesis y modelos principales para explicar de manera comparativa el desarrollo de las condiciones estructural de vida de la juventud, la tesis de la “pluralización” de las condiciones de vida, y la tesis de la “homogeneización” (ajuste) de las formas de vida de los jóvenes en distintas sociedades modernas y post-modernas. Mientras que la primera describe desde un punto de vista socio-estructural las diferencias de las que estamos hablando, la segunda parece ser más adecuada para explicar las diferencias culturales y comportamentales de los jóvenes en el contexto de la modernización y el cambio social (Bendit, 2019).

Ahora bien, luego de exponer los principales enfoques a partir de los cuales se abordan los estudios e investigaciones en torno a las juventudes desde el campo de la sociología, se desarrollará el posicionamiento asumido en el presente trabajo de investigación.

Se parte del reconocimiento de que la juventud no es algo dado, sino que es una categoría social e históricamente construida, razón por la cual se comprende que las relaciones entre la edad biológica y las edades sociales y burocráticas son objeto de luchas complejas y cobran sentido en un espacio y tiempo determinado (Bourdieu, 1998).

En este sentido Miranda (2015) reconoce, que las categorías en las que se organiza el ciclo vital tienen antecedentes históricos, políticos y culturales, así como también biológicos y médicos, estos últimos relacionados sobre todo con la esperanza de vida y otros aspectos relativos a la salud y su cuidado⁷. La juventud entonces, en tanto categoría social, representa una fase o período socialmente construido en el curso de la vida de las personas, que adquiere una entidad propia, durante la cual las sociedades ofrecen un conjunto de actividades y rituales que habilitan transiciones y pasajes, los cuales se van modificando a lo largo de las distintas épocas o etapas y brindan experiencias a los sujetos en su contexto generacional (Cuervo y Wyn, 2014; Furlong, 2013, Bendit y Miranda, 2013).

Puntualmente, en esta lectura de la juventud como transición es posible identificar dos rupturas o eventos claves: el proceso de pasaje entre la educación y el mundo del trabajo y la independización del hogar de origen, es decir, la fundación de un hogar propio. Esta interpretación desarrollada por diversas/os autoras/es (Balardini y Miranda 2001, Cuervo y Wyn, 2014; Miranda, 2015) sostiene que entre ambos pasajes se desarrolla el proceso de construcción/ adquisición de la autonomía. Así mientras, por un lado, a nivel individual la juventud en tanto fase de transición representa el movimiento por el cual las personas pasan desde una condición de dependencia/ cuidado hacia una situación de autonomía/independencia. Por otro lado, y a nivel social (o macro) en el recorrido completo de la transición se hacen evidentes las tendencias generales hacia la movilidad o la reproducción de la estructura social, sobre todo en relación con las ocupaciones o puestos de trabajo que los/as jóvenes obtienen en su temprana adultez, los cuales los/ as ubican en segmentos laborales que signan sus perspectivas futuras (Miranda, 2007).

Sobre este punto es importante reconocer que hacia fines de la década del '80 y principios del '90 dadas las características del contexto, la idea de juventud como transición fue modificándose y adquiriendo nuevos marcos interpretativos. Furlong (2009) reconoce que, durante los años 1980, la mayor expansión de la desocupación y la diversificación de

⁷ Los cuales tienen asimismo fundamentos sociales y están muy afectados por el desarrollo económico.

recorridos y elecciones impusieron la noción de "trayectoria" en tanto modalidad preponderante de interpretación. En este contexto, las ideas de trayectorias "a-típicas" o "no encauzadas" ocuparon un lugar relevante, sobre todo para describir la expansión de la nueva vulnerabilidad juvenil.

Ya hacia principios del siglo XXI, en el marco de la vigencia de las teorías postmodernas y la mayor pluralización de estilos de vida, los procesos de individuación y la emergencia de nuevos riesgos y vulnerabilidades, aparece como metáfora para analizar las transiciones juveniles la idea de navegación (Furlong, 2009), es decir, dadas las características del contexto y la creciente individuación de las sociedades post industriales que Beck (1998) denominó como sociedades de riesgo, los estudios de juventud reconocían que las/os jóvenes debían convertirse en "expertos" navegantes de sus propios recorridos biográficos.

Estas distintas metáforas sobre la transición permitieron también identificar/dar lugar también la tensión que existe entre el binomio estructura-agencia, es decir si bien, la imagen de los itinerarios o caminos representa la idea de rutas que están limitadas por fenómenos estructurales e institucionalizadas a través de la educación y las políticas públicas (Scopinaro, 2023) dejan algún lugar a ciertas decisiones personales e individuales de las y los jóvenes sobre dichos caminos (Furlon, 2009; Miranda, 2015).

Ahora bien, en línea a lo desarrollado para hacer un análisis de los diferentes recorridos contemplando la capacidad de agencia de las y los jóvenes sobre las diferentes estructuras institucionales que enmarcan dichos caminos, se incorpora también como enfoque, en términos analítico y teórico, el enfoque "gramática de la juventud".

Como parte de una tradición de estudios de orientación estructuralista, la idea de gramática de la juventud está asociada a la preocupación por hacer evidentes las estructuras de actividades y accesos que las sociedades contemporáneas ofrecen a los y las jóvenes (Miranda y Bendit, 2017), dicho enfoque a su vez, permite contemplar en el análisis el rol de los marcos normativos que estructuran y otorgan sentido no sólo a los diferentes recorridos realizados por las y los jóvenes sino también a las expectativas que social y culturalmente se construyen en torno a ese sector de la población, expectativas que a su vez conforman un sistema que los autores denominan como "sistema valorativo y jerárquico" que es poco

transparente y que tiende a individualizarse y naturalizarse, generando la estigmatización de quienes no cumplen con los modelos normativos hegemónicos.

Espacios como la familia, la escuela, el barrio, la plaza, el club, los afectos, las amistades, la religión, las tecnologías, las actividades de ocio y tiempo libre y las producciones y consumos culturales, conforman los mundos de la vida de las y los jóvenes y conforman también "las estructuras de actividad" (Morch, 1996 en Bendit y Miranda, 2017) en donde se producen y reproducen relaciones inter- e intra-generacionales y en donde las/os jóvenes toman contacto con las instituciones sociales en las que van a construir sus biografías, sus modos de interacción y de inserción social.

Si bien los jóvenes, desde su nacimiento, no están fuera de la sociedad, desde una perspectiva estructural sí, razón por la cual, recién acceden a ser parte activa de la sociedad durante un largo proceso de "apropiación" (socialización) de las diferentes estructuras de actividad social, Bendit y Miranda (2017) sostienen que será justamente a través de dicho proceso de "apropiación" y de acceso a las instituciones que se produzca la dinámica entre estructura y agencia, dinámica e interacción que constituye el motor del cambio valórico y social. Se entiende entonces que la gramática de la juventud, en términos analíticos propone estudiar tanto los espacios que contextualizan y condicionan las experiencias juveniles en diferentes campos, como además analizar las formas de acción, es decir, la capacidad de agencia de las y los jóvenes sobre dichas estructuras.

Scopinaro (2023) sobre este punto en una interpretación de lo desarrollado por los autores sostiene que, dicho enfoque, contempla la idea de agencia por parte de los jóvenes, en el momento en que considera la interacción, es decir, sus estrategias para actuar o atravesar las diferentes estructuras y determinaciones. Es decir, es la propia acción la que determinará la integración o marginación de los/as jóvenes a los diferentes espacios de la sociedad según reproduzcan, construyan o cambien los valores y normas de cada ámbito (Bendit y Miranda, 2017). En línea a lo desarrollado por los autores citados, se sugiere entonces que las gramáticas que surjan como resultado de la dinámica estructura-agencia son distintas según los distintos espacios sociales en las que suceden (Scopinaro, 2023).

De esta manera, con el propósito de indagar en torno a los niveles de integración, exclusión o marginación a los que se encuentran expuestos las y los jóvenes, en el marco de sus experiencias escolares, el foco se encuentra puesto en los diferentes recorridos, es decir,

las diferentes experiencias escolares de las y los sujetos que forman parte del presente trabajo de indagación.

La indagación pretende no limitarse, en términos analíticos en línea a la propuesta teórica desarrollada por Bendit y Mirada (2017), a prestar atención sobre los efectos producidos por cambios en las estructuras institucionales, sino que pretende visibilizar también la capacidad de agencia de las y los jóvenes sobre dichas estructuras, es decir y pensándolo a partir del objeto de estudio que tiene la presente investigación, no sólo se pretende conocer la forma en la que operó la obligatoriedad de la escuela secundaria a casi 20 años de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26206/06 y la Ley de Educación de la Provincia de Salta N°7546/08 en la realidad y cotidianeidad de las y los jóvenes que forman parte de la investigación, sino también indagar y conocer cuál es la valoración y apropiación que hicieron dichos sujetos de la secundaria en general y de la secundaria obligatoria en particular.

La problemática de Abandono Escolar

Dado que a lo largo del presente trabajo se tiene como propósito indagar las experiencias escolares específicamente aquellas en las que transcurren eventos de desvinculación y revinculación escolar es que resulta pertinente desarrollar a qué se hace referencia cuando se habla específicamente de abandono escolar.

Es innegable que, en los últimos 20 años, nuevos sectores sociales han comenzado a habitar las escuelas secundarias argentinas, también es cierto que dicha incorporación no se dio de forma inmediata luego del establecimiento de la secundaria obligatoria, sino que muy por el contrario ha resultado muy compleja. Esto queda de manifiesto en el hecho de que casi 20 años después de la reforma educativa sucedida en el año 2006 no se ha podido igualar los trayectos y los procesos de finalización de un nivel.

El abandono de la escuela antes de completar la educación secundaria es un problema significativo en América Latina en general y Argentina en particular. Aun cuando, como se mencionó previamente, se encuentra en vigencia la normativa que establece la obligatoriedad de dicho nivel del sistema educativo la problemática cuenta con una vigencia preocupante. Sobre este punto, Espínola y Claro (2010) reconocen que la deserción es un proceso complejo y multidimensional que no sucede de un momento a otro, sino que muy por el contrario las/os/es potenciales desertores se van desvinculando de forma gradual de las instituciones escolares a las que asisten. A partir de la lectura de Otero (2011) es posible

reconocer que dichos procesos van a ser el resultado de la suma compleja de las experiencias biográficas e individuales y familiares de cada joven, entre las cuales se incluyen aquellas relacionadas con factores de tipo socioeconómico, de socialización, contexto familiar entre otros, cuyas primeras manifestaciones pueden ser situaciones como las inasistencias frecuentes o crónicas, la repitencia de años, la sobreedad, el bajo rendimiento académico, listado al que también podrían sumarse los problemas de conducta.

Es importante aclarar que el abandono escolar al que se hace referencia es aquel que se produce en los últimos años de estudio en las escuelas secundarias en Argentina, específicamente a todas aquellas situaciones de desvinculación que suceden durante el año de cursada.

Otero (2011) sostiene que para comprender la problemática en su complejidad es necesario realizar una lectura integral del proceso de abandono transitado por las/os estudiantes. Es por esto, que a los fines analíticos del presente trabajo se propone hacer una lectura de las experiencias de abandono a partir de las siguientes dimensiones:

- Dimensión socioeconómica, Sobre este punto, son muchas las investigaciones que confirman empíricamente el peso de los condicionantes socioeconómicos en las trayectorias escolares de las/os jóvenes. De esta manera, se comprende entonces que la posición en la estructura social de los hogares donde viven las/os jóvenes en edad escolar, se encuentra directamente asociada a un tipo de vínculo con el mercado laboral y el acceso a bienes culturales y escolares de las/os jóvenes, hecho que incide de manera significativa en la probabilidad de acceso y permanencia de los jóvenes en el nivel secundario. Otero (2011) sostiene que el nivel de ingresos del hogar resulta central, ya que las dificultades económicas son por general antecedentes de un temprano ingreso al mundo del trabajo, ingreso que declina la posibilidad de dedicación exclusiva a actividades escolares.

- Dimensión de Socialización, en este punto es importante reconocer que las actividades extraescolares que realizan los jóvenes y el contacto con su grupo de pares pueden actuar positiva o negativamente en la conducta respecto a la continuidad en su asistencia a clases o de forma contraria en la discontinuidad de asistencia, hecho que muchas veces decanta en situaciones de abandono.

- Dimensión contextual/coyuntural, es decir, el rol que asume el Estado frente a dicha problemática y a las estrategias empleadas para garantizar la continuidad en el sistema

educativo y la finalización de la educación obligatoria, en este sentido, es importante reconocer que los procesos políticos no sólo le van a dar sentido a la juventud como grupo social específico (Cuervo y Wyn, 2014; Mazen; 2002), sino que a su vez construyen sentidos sobre el rol que asume la educación en un período histórico determinado.

- Dimensión, relaciones inter-generacionales, es decir el vínculo con los adultos hacia el interior de las escuelas, Otero (2011) sostiene que es necesario revisar y/o tener en cuenta la importancia de los “adultos significativos” en el sostenimiento de las trayectorias juveniles. Se trata de un apuntalamiento positivo en tanto las referencias adultas sirven de guía o “andamiaje” para el desarrollo de la propia subjetividad de los jóvenes frente a una sociedad cada vez más diversificada y compleja (Otero, 2011). Espinola y Claro (2010) plantean que las situaciones de abandono son también construidas desde la propia institución, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios, prácticas y del vínculo con los adultos y las relaciones inter-generacionales dadas al interior de dichas instituciones.

- Dimensión Familiar: La evidencia empírica ha demostrado que cuando las familias se involucran en las actividades escolares de las/os jóvenes éstos mejoran la asistencia, la conducta, el desempeño académico y la motivación frente al aprendizaje escolar, Es decir, hay mayores probabilidades de que permanezcan en el espacio escolar. A su vez, diversos trabajos realizados en los últimos años (Miranda y Bendit, 2013; Cuervo, 2022) sostienen que dadas las características del contexto en las sociedades denominadas por Beck (1998) como sociedades de riesgo cada vez se hizo más necesaria la presencia de la familia para el sostenimiento ya no sólo de las trayectorias escolares sino también de la condición juvenil contemporánea.

- **Dimensión institucional**, hace referencia tanto a aspectos de infraestructura material, ya que no todas las escuelas tienen la misma capacidad y recursos para lograr que sus alumnos permanezcan y logren contemplar el ciclo escolar (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006; Kessler, 2002), como a aspectos estrictamente que hacen a la organización pedagógica de la institución escolar. Dicha dimensión se encuentra compuesta por dos ejes de análisis, uno vinculado a indagar todas aquellas prácticas expulsivas desde la propia institución⁸ y

⁸ Se entiende por “prácticas expulsivas” a todas aquellas acciones que se llevan a cabo dentro de la institución y que forman parte de la cultura escolar, es decir de todos aquellos principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas que se fueron sedimentando a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego que no puestas en entredicho, pero que son compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Acosta, 2023)

otro vinculado al análisis y revisión de la relevancia de los aprendizajes y qué es lo que forma parte de la estructura curricular de las instituciones escolares. En este sentido, se comprende que la relevancia/importancia que le den los estudiantes a lo que forma parte del aprendizaje escolar debe ser una de las cuestiones a ser tenidas en cuenta en el estudio de los procesos de desvinculación, ya que se comprende que la percepción de que lo que aprenden en la escuela influye en la valoración que los jóvenes hacen de la formación que reciben en su paso por dicho nivel del sistema educativo, hecho que a su vez, atraviesa a las expectativas laborales y profesionales de las y los jóvenes y como consecuencia es una de las razones más influyentes e importantes a la hora de interrumpir la asistencia a clases y eventualmente desertar (INJUV, 2007 en Espinola y Claro, 2010).

A través de la dimensión institucional se conocer e indagar las formas en las que los jóvenes se vinculan con la institución escolar y sus actitudes frente a la misma. Valls y Sánchez-Gelabert (2022) sobre este punto, reconocen que la vinculación con la escuela, el clima escolar, la participación en clases, el vínculo que puedan llegar a tener con las y los docentes, no sólo es clave, sino que forma parte de la relación que las y los estudiantes construyen con su institución en particular, pero con el nivel del sistema educativo en general. Así, para indagar e identificar los diversos tipos de implicación a la escuela secundaria que los jóvenes experimentan según su propio rol como estudiantes de la misma, se toman las categorías desarrolladas por Bernstein (1977), quien construye una tipología de cuatro modelos que luego será simplificada según el orden expresivo e instrumental de cada rol asumido. Mientras el orden expresivo está formado por el conjunto de valores, normas y modelos de conducta que se reflejan en el carácter y los modales de las y los estudiantes El orden instrumental es el aprendizaje formal, los conocimientos y habilidades específicas que se aprenden explícitamente en la escuela (aspectos que a su vez se encuentran estrechamente vinculados al eje académico de la dimensión institucional). Se comprende que el reconocimiento de estos órdenes en el rol asumido por cada uno/a de las y los estudiantes se podrían traducir en prácticas de compromiso, desvinculación, extrañamiento, alienación e indefinición de las y los mismos en las instituciones escolares. Reconocer cuál es el rol asumido por las y los estudiantes en el espacio escolar resulta clave para identificar la posición individual (la cual será el resultado de situaciones específicas del contexto social y económico a nivel general pero también a nivel individual del joven como así también de situaciones específicas del entorno escolar en el cual transite su experiencia escolar) dentro del grupo de iguales.

Finalmente, a modo de cierre se presenta un cuadro (Tabla N°2 “Cuadro dimensiones de análisis”) en donde se organizan las dimensiones que son contempladas a la hora de analizar el objeto empírico del presente trabajo de indagación, dicho cuadro tiene como propósito organizar las dimensiones y los factores que serán tomados en cuenta para su análisis.

Tabla N°2 “Cuadro dimensiones de análisis”

Dimensiones	Factores sociales	Factores educativos
Material / estructural	Contexto social, económico y geográfico.	Estructura del sistema educativo
	Nivel socioeconómico de la familia	Equipamiento- Infraestructura escolar
	Escolaridad de padre/madre y/o de adultos significativos del hogar.	Planta docente
	Composición familiar/estructura familiar	Material educativo
	Características de la vivienda/ vecindario/ oferta educativa	Ubicación geográfica de la escuela.
	Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.)	Grupo poblacional que asiste. Sector de gestión
Institucionales/Política/organizativa-formatos escolares	Trabajo infantil y adolescentes/juvenil.	Articulación entre los diferentes niveles y modalidades educativas.
	Tipo de organizaciones y redes comunitarias.	Propuesta Curricular e Institucional.
	Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales y grupos vulnerables	Organización institucional de las escuelas (gabinetes psicopedagógicos, tutores, preceptores, entre otras figuras de acompañamiento escolar).
	Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	Programas de Reinserción e reincorporación escolar
		Becas

		Programas PROGRESAR, FINES Articulación con otros actores extraeducativos.
Cultural / Juveniles	Actitud, valoración hacia la educación.	Capital cultural de los docentes.
	Motivación, confianza y compromiso para aprender.	Prácticas pedagógicas
	Consumos culturales	Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos.
	Expectativas y aspiraciones	Clima y ambiente escolar, convivencia escolar.
	Intereses y valores	Liderazgo y conducción
	Uso del tiempo de los adolescentes y jóvenes.	Deserciones anteriores y tasa de rezago o retraso e inasistencias escolares.
	Espacios de convivencia entre pares, actividades extraescolares, participación en centros de estudiantes.	Experiencia de reprobación materias (performance educativa).
	Género y edad	Trayectoria educativa.
	Proyecto de vida	

Fuente: Proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Cap. II Estrategias metodológicas

II. I Estrategias metodológicas que dan marco al presente trabajo de indagación.

Tipo de diseño y muestra

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”. Por ello el abordaje metodológico propuesto se encuentra alineado a las estrategias metodológicas presentes en dicha investigación.

- Estudio longitudinal de seguimiento panel. Enfoque curso de vida

El presente trabajo de indagación se enmarca en un estudio longitudinal de seguimiento panel desde un enfoque del curso de vida. Dicha decisión en términos metodológicos responde a una perspectiva procesual del fenómeno sobre el que se pretende hacer foco, esto es, las experiencias escolares de desvinculación y revinculación por parte de jóvenes estudiantes de la escuela secundaria. Se entiende que este tipo de estrategias metodológicas permitirá conocer además de la estructuración social de las diferentes dinámicas, poniendo en evidencia el cambio, la permanencia y la evolución de las normas sociales; la capacidad de agencia de las y los sujetos sobre dichas estructuras y el modo en el que las mismas les afectan a lo largo del tiempo (Longo y Deleo, 2012).

En línea a lo desarrollado, se comprende, que los métodos longitudinales son útiles para analizar el cambio, la ruptura y la evolución del fenómeno que se está investigando (Longo, 2011). Longo y Deleo (2012) reconocen que los datos obtenidos mediante la puesta en acción de este tipo de estrategias metodológicas evitan “aplastar” (las comillas son utilizadas por los autores) el tiempo y condensarlo en un relato únicamente del presente, ya que, producen datos extensivos que tienen en cuenta el tiempo y la evolución de los fenómenos que se encuentran bajo estudio.

Se trata de una perspectiva que, al sostener que el curso de vida de los individuos está conformado por la acción de determinantes sociales y el trabajo que el propio sujeto efectúa sobre su historia para intentar orientar su curso y otorgarle sentido (Roberti, 2011), en

términos teóricos y metodológico busca trascender el dilema estructura-acción característico del pensamiento social (Longo y Deleo, 2012).

Ahora bien, en cuanto al enfoque del curso de vida, siguiendo lo establecido por Longo y Deleo (2012), se entiende que se trata de una corriente teórico-metodológica desarrollada en Estados Unidos e Inglaterra, es un enfoque interdisciplinario que toma como unidad de análisis el curso de vida del individuo, situando en un espacio y tiempo histórico determinado. Es decir, mira los movimientos de las y los sujetos y los modelos temporales que afectan sus recorridos (Longo y Deleo, 2012).

Sepúlveda Valenzuela (2010) sostiene que, la perspectiva de curso de vida se organiza a partir de dos conceptos centrales, **trayectoria** y **transición**. Mientras trayectoria refiere a un proceso o tramo de vida que no está determinado en su magnitud o variación; constituyendo una herramienta analítica que representa y remite a un movimiento a lo largo de la estructura de edad de los sujetos en una sociedad determinada (Elder, 1994 en Sepúlveda Valenzuela, 2010). Transición hace referencia a eventos específicos en ciertos momentos de la vida, que establecen cambios reconocidos y reconocibles en la experiencia de los sujetos y que delimita las formas de participación y los roles que asumen los mismos al interior de un determinado orden social.

Los procesos de transición están siempre asociados a trayectorias que los vuelven distintivos tanto en su forma como en su significado; de igual manera, en estas trayectorias, algunos eventos son particularmente cruciales, estos son definidos como momentos decisivos (turning points), que alteran la dirección del curso de la vida, y que marcan distinciones en la experiencia individual y colectiva al interior de una misma cohorte (Elder, 1994 en Sepúlveda Valenzuela, 2010).

En este sentido, dado que el objeto de estudio del presente trabajo son las experiencias escolares de jóvenes estudiantes del nivel medio de colegios de salta capital, se entiende por turning point eventos como complicaciones para asistir a clases, esto es, interrupción de asistencia a clases y trabajar en paralelo al desarrollo de la cursada. A su vez, se comprende que el uso de estas herramientas teóricas y metodológicas permiten revalorizar al sujeto como centro y objeto de análisis recuperando los significados, sentidos, percepción y estrategias desarrolladas por las/os mismas/os.

Dado que se trata de un estudio longitudinal de seguimiento durante los últimos años de cursada en la escuela secundaria, la importancia de tomar en cuenta la dimensión temporal tiene como propósito indagar la forma en la que los diferentes recorridos se encuentran atravesado por los tiempos históricos, procesos que son externos y condicionante de lo social.

Desde un plano metodológico la perspectiva de los estudios de curso de vida releva la importancia de indagaciones de carácter cuantitativo (Sepúlveda Valenzuela, 2010), en el presente trabajo de indagación el instrumento de indagación utilizado fueron cuestionarios autoadministrados.

El seguimiento se realizó a estudiantes que, al momento del inicio del mismo en el año 2022 se encontraban cursando el tercer año de la escuela secundaria, de esta manera, el panel 2022 estuvo compuesto por un total de 214 de jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, muestra que garantiza una representación similar de varones y mujeres pertenecientes a distintos niveles socioeconómico (sector bajo, medio bajo y medio-medio) excluyendo a aquellos de sectores socioeconómicos medio-altos y altos. Si bien el proyecto que enmarca a la presente investigación trabaja sobre la base de una doble estrategia de seguimiento temporal dado que consiste en una comparación de dos momentos distintos en el tiempo para poder conocer los procesos transicionales de los jóvenes una vez egresados de la escuela secundaria. Para la presente indagación se toman solo los años que corresponden a los últimos años de cursada en la escuela secundaria.

Importa aclarar que se trata de una muestra no representativa y estratificada de escuelas a partir de garantizar la heterogeneidad de los grupos en torno la modalidad de estudio (bachiller, comercial, técnico, agrario y artístico) y el origen socioeconómico de la población (medio, medio-bajo y bajo). En este sentido la selección de establecimientos educativos se realizó a partir de los criterios clásicos que se utilizan para el análisis de la segmentación educativa, es decir, siguiendo la tradición de los estudios del campo de la sociología de la educación y las consideraciones en términos teóricos desarrolladas por Braslavsky (1991) se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar, recursos materiales con los que cuenta la institución; b) titulación de los docentes y la concentración de su carga horaria en esa institución; c) características socioeconómicas de la población que asiste. (Braslavsky, 1991)

Tal como se mencionó párrafos atrás, para el desarrollo de la investigación se utilizaron herramientas cuantitativas y cualitativas de investigación social, para el desarrollo de dicha actividad se procesó y recategorizó información estadística secundaria, cuyas fuentes fueron organismos gubernamentales de la provincia de Salta, como la Dirección General de Información e Investigación Educativa y organismos gubernamentales a nivel nacional, como el área de información y evaluación educativa de la Secretaría de Educación de la Nación.

Para el seguimiento sobre el panel se aplicaron herramientas cuantitativas mediante la aplicación de encuestas auto-administradas, se hicieron tres tomas en total, una en el año 2022, una segunda en el año 2023 y finalmente, una tercera toma en el año 2024, sobre este punto es importante remarcar que para el presente trabajo sólo se presentan los datos que corresponden a los dos primeros años de toma.

El trabajo de campo

El primer ingreso a las escuelas se hizo en el año 2022. Antes de comenzar efectivamente a trabajar con las y los estudiantes se tuvieron reuniones previas con los directores de ambas instituciones, quienes luego nos pusieron en contacto con las y los preceptores de los diferentes cursos y fue con ellos con quienes se pudo coordinar los días y horarios de ingreso a las aulas, sobre este punto es importante aclarar que dado que cada turno cuenta con vicedirectores diferentes y preceptores diferentes, si bien se contaba con la autorización del director de la escuela (autoridad máxima), el diálogo y a coordinación de fechas y horas se repitió en cada uno de los turnos a lo que se ingresó a trabajar.

El ingreso a las aulas se efectivizó entre los meses de septiembre y octubre del 2022, las y los estudiantes estaban en pleno período de exámenes para cerrar calificaciones del boletín (el ciclo lectivo en Salta se encuentra organizado en trimestres, tres trimestres por año).

Las encuestas estaban impresas, dado que eran la primera toma, el primer contacto que se tenía con estos jóvenes el cuestionario contaba una serie de preguntas que tenían como propósito poder hacer una caracterización de los sujetos con los que se estaba trabajando. De esta manera, con un total de 8 hojas, 61 preguntas y 8 apartados – Educación; Trabajo; Conformación del entorno familiar; Recursos tecnológicos; Redes sociales; situación pandemia; Expectativas- el primer cuestionario fue el más largo que aplico hasta el

momento en este seguimiento. Dicho dispositivo había pasado por una serie de pruebas piloto razón por la que el ingreso a las aulas se hizo con la seguridad de que las/os jóvenes iban a poder resolverlo, se hizo algunas aclaraciones, sobre saltos entre preguntas, que significaba de respuesta única, que dé respuesta múltiple y arrancamos.

Registro fotográfico del primer año de toma - año 2022





La aplicación salió mejor de lo planeado, las y los jóvenes mostraron mucha curiosidad por el trabajo de investigación que estábamos llevando adelante, se les comunicó que el seguimiento iba a durar en principio cinco años, que el pedido de números de contacto tenía como propósito justamente eso, mantener el contacto con ellas/os, que si no se sentían cómodos participando no era su obligación hacerlo, se les comentó también sobre la confidencialidad a la hora de publicar datos del trabajo, todas/os escucharon atentas/os y accedieron a participar.

Posterior al momento formal de explicación y presentación del trabajo se repartieron los cuestionarios y arrancamos a trabajar. El dispositivo funcionó muy bien, las y los jóvenes respondieron en todos los apartados, pusieron sus datos de contacto para poder localizarlos el año siguiente y estaban entusiasmados con la investigación.

En el año 2023 el operativo se llevó a cabo en dos partes, en primer lugar, se ingresó a las escuelas para realizar las encuestas a las/os jóvenes que estaban en las aulas. Dado que se trata de un estudio longitudinal de seguimiento panel, el objetivo era encuestar a los mismos jóvenes que el año anterior, para asegurarnos de que estaban en primer lugar se comparó las listas con los datos que teníamos por institución de la toma anterior, una vez que comparábamos y sabíamos quienes iban a estar inició el ingreso a las aulas.

El ingreso a las escuelas se hizo los mismos meses que el año anterior, la dinámica fue la misma, esta vez hubo ciertas complicaciones para encontrar el momento en el que se podía ingresar a las aulas. Después de un par de días de dialogar con las y los preceptores de los diferentes turnos, se pudo armar un cronograma de trabajo y finalmente ingresar a las aulas.

El ingreso a las aulas fue una experiencia muy agradable, las/os estudiantes ya conocían el trabajo, se acordaban del proyecto, se acordaron sobre todo cuando vieron el cuestionario.

La aplicación del dispositivo era la misma, si bien el cuestionario era muy similar al del año anterior, con 4 carillas, 24 preguntas y 5 apartados –Educación; Conformación del entorno familiar; Trabajo; Juventudes; Expectativas- quedaba visualmente y literalmente más corto que el del año anterior.

Luego del ingreso a las aulas y chequear la continuidad del panel se hizo un operativo que tuvo como propósito reestablecer el contacto con las y los jóvenes que no encontramos en las aulas. Para esto, se inició un período de llamadas telefónicas.

Registro fotográfico del segundo año de toma - año 2023





Finalmente, resulta fundamental destacar que el proceso analítico se va a orientar como ya se mencionó, en el estudio longitudinal de seguimiento panel a estudiantes del nivel medio de la ciudad de Salta capital. A través de dicho seguimiento se trató de hacer una reconstrucción de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que forman parte de la investigación, es importante destacar que para la reconstrucción de dichas trayectorias se consideraron eventos y experiencias educativas, laborales y personales de dicho grupo social.

II.II Las escuelas secundarias implicadas en la investigación

Sobre este punto, es importante destacar que la muestra se encuentra compuesta por dos instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de Salta capital, una secundaria con ciclo orientado y una escuela técnica. Las mismas se encuentran ubicadas en diferentes zonas de la ciudad, mientras la secundaria con ciclo orientado se encuentra ubicada en una zona céntrica de la ciudad, la escuela técnica se encuentra ubicada en zona norte, casi al límite con otro departamento de la provincia.

A continuación, se hace una descripción de dichas zonas y una geolocalización de las instituciones, dicha geolocalización se hace detallando aspectos como, conexión y accesibilidad con transportes públicos, descripción de los barrios que la rodean y en los que se encuentran ubicadas las escuelas. A su vez se hace una breve descripción de los barrios y zonas de las que provienen los estudiantes que asisten a la institución y que por lo tanto integran el panel sobre el que se está haciendo el seguimiento.

A lo largo de la presente investigación se trabaja con el resultado de las encuestas aplicadas en dos escuelas secundarias del departamento de Salta capital, una secundaria con ciclo orientado y una escuela técnica.

Tal como se puede observar en el gráfico N°1 “Geolocalización de las escuelas de Salta” mientras la secundaria con ciclo orientado, a partir de ahora, escuela 11, se encuentra ubicada en zona macrocentro, la escuela técnica, a partir de ahora escuela 12, se encuentra ubicada en la zona norte de la ciudad casi al límite con el río Vaqueros. Las mismas se encuentran a una distancia de aproximadamente 7 km una de la otra.

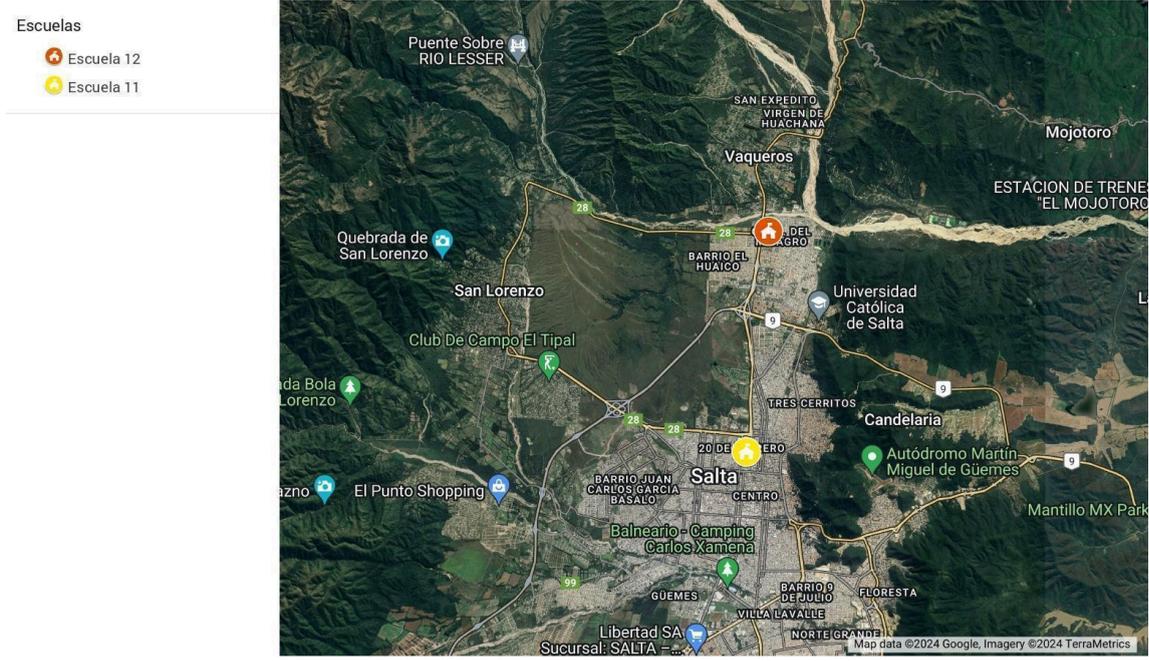


Gráfico N°1 “Geolocalización de las escuelas de salta”

Fuente: Elaboración propia mediante google maps

En este sentido, si cruzamos los datos de geolocalización de las escuelas con el relevamiento realizado por el registro nacional de barrios populares ReNaBaP, tal como se observa en el Gráfico N°2 “escuelas y barrios populares” de las dos instituciones que forman parte del presente trabajo de indagación, la escuela 12 se encuentra ubicada en una zona que según el registro se encuentra rodeada de barrios populares, y sobre este punto interesa remarcar que se entiende por barrios populares, según lo establecido por el observatorio, esto es “barrios que se encuentran integrados con un mínimo de OCHO (8) familias agrupadas o contiguas, en donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo ni con acceso regular a al menos DOS (2) de los servicios básicos (red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal)” (ReNaBaP, 2023). A su vez, el observatorio reconoce que si bien en un terreno de un barrio popular los usos, construcciones y edificaciones, pueden ser diferentes: terrenos baldíos, espacios verdes, comercios, casa en construcción, espacio comunitario, otro tipo de edificación. El Relevamiento registrará cada situación de acuerdo con lo que se encuentre en los lotes

visitados y sólo en los casos en que se reconozcan viviendas familiares de uso residencial se avanzará con la encuesta (ReNaBaP, 2023⁹).

Gráfico N°2 “escuelas y barrios populares”



Elaboración Propia Fuente: ReNaBaP.

Por otro lado, a 500 metros de la escuela, cruzando la ruta nacional n° 9¹⁰, se encuentra un barrio de viviendas sociales cuyo nombre es “El Huaico”, un barrio que fue construido por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) que formó parte de un plan de urbanización de la zona norte de la ciudad, en donde las viviendas se caracterizan por encontrarse dirigidas a todas aquellas familias que cuenten con un trabajo registrado y con un ingreso mínimo que corresponda al salario mínimo vital y móvil.

9

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/05/manual_para_el_relevamiento_de_viviendas_familiares_en_barrios_populares_27_feb_2023.pdf

¹⁰ La Ruta Nacional 9, une la Ciudad de Buenos Aires con la frontera boliviana. En su curso atraviesa las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy, pasando por las ciudades capitales de las últimas cinco provincias.

Finalmente es importante aclarar que, más allá de los barrios mencionados, el colegio se encuentra ubicado en el medio de barrios con presencia histórica en la capital, se trata de barrios cuyas características principales radican en que en sus orígenes fueron asentamientos que luego fueron incorporados a la planificación de desarrollo urbano de la provincia y que hoy son viviendas que, dada su ubicación cerca de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) cuentan como pilar de la economía familiar el alquiler de habitaciones a estudiantes de la UNSa, venta de fotocopias y menús diarios.

La escuela 11, por otro lado, si bien se encuentra ubicada en una de las avenidas principales de la ciudad, cuenta con una población de estudiantes cuyos barrios de origen son diversos. En una charla con vicedirectores y preceptores se pudo conocer que las/os estudiantes provienen sobre todo de barrios ubicados en la periferia de la ciudad, específicamente en zona oeste (Solidaridad, Lavalle, 4 de junio, Villa Mitre), zonas que según lo que se puede observar en el mapa del registro nacional de barrios populares cuentan con viviendas registradas en el marco de los criterios antes mencionados. Sobre este punto es importante destacar que, dado que la escuela secundaria n°11 se encuentra ubicada como ya se mencionó en una de las avenidas principales, frente al hospital público materno infantil y con una distancia del microcentro de aproximadamente 10 cuadras, se encuentra muy bien conectado en términos de acceso mediante transporte público.

Secundaria con ciclo orientado - a partir de ahora esc. 11 -

Se trata de una institución escolar cuya existencia en el departamento data de fines de la década del '80. Se encuentra ubicada en zona macrocentro de la ciudad de Salta capital, en una de las avenidas principales, frente al hospital público materno infantil y junto al monumento 20 de febrero, punto de referencia para muchas personas que visitan la ciudad. Sobre este punto, importa aclarar que dicho monumento cuenta con un parque muy amplio con grandes árboles y es el lugar en donde las y los estudiantes tienen sus clases de educación física. Resulta fundamental destacar estas cuestiones vinculadas a su ubicación ya que es lo que hace que la misma tenga una buena conexión de transporte público, y varias líneas de colectivos urbanos e interurbanos lleguen hasta ahí.

Oficialmente, la institución cuenta con una población de 114 estudiantes que durante el primer año de ingreso se encontraban en 3er año de la escuela secundaria, las/os mismas/os son jóvenes que provienen de diferentes barrios populares de la ciudad, es

importante reconocer que dicha matrícula se divide en tres turnos - mañana, tarde y vespertino- y seis divisiones.

En total, la institución cuenta con 10 aulas, para dividir los cinco años del nivel, con dos divisiones cada uno, cuenta con patio recreativo (bastante pequeño, razón por la cual hacen educación física en el parque que se encuentra frente al edificio escolar), una sala de informática, con computadoras para todas y todos los estudiantes, un kiosco, una sala de preceptoría, un espacio de apoyo psicopedagógico y la sala de secretaría que conecta con la oficina de dirección.

Los/las/les estudiantes cuentan con dos baños, que sólo demarca espacios binarios de “varón” y “mujer”; estos baños solo se habilitan para su uso en el momento del recreo, contando con una persona (ya sea ordenanza o preceptora) que está en la puerta controlando.

El turno que más desgranamiento y sobreedad presenta, abarca a los estudiantes del turno vespertino, estudiantes cuya cursada tiene algunas particularidades, entre las que se pueden destacar se encuentran cuestiones como: son estudiantes que no asisten con regularidad, la mayoría de las veces llegan una hora después que inició la jornada escolar, esto se debe a que muchas/os de ellas/os trabajan en paralelo a la cursada de la secundaria y como sus preceptoras/es y la dirección están al tanto de dicha actividad las/os habilitan a ingresar unos minutos más tardes, finalmente están quienes retoman el cursado hacia los meses de octubre-noviembre, para lograr “salvar” el año.

Escuela técnica - a partir de ahora escuela 12 -

Es una institución que se encuentra ubicada en zona norte de la ciudad, al límite con el río vaqueros, río que separa al departamento Capital con el departamento de La Caldera. A diferencia de la escuela 11 esta institución se encuentra ubicada en un barrio de zona norte de la ciudad y sólo una línea de colectivos llega hasta ahí, línea que como también es la que conecta dicho barrio con el micro y macro centro de la ciudad y con la Universidad Nacional de Salta constantemente viaja con muchos pasajeros razón por la cual es generalmente hay que esperar mucho tiempo para poder subirse a uno. Otra forma de llegar a la escuela puede ser yendo en transporte público hasta la universidad y luego caminar hasta la institución, se trata de aproximadamente 20 cuadras. Dado que se trata de la única escuela técnica con orientación en química de la ciudad, razón por la cual muchas/os de las/os jóvenes que forman parte de la matrícula asisten por una decisión de querer formarse en esa área.

Al primer momento de ingreso, en la institución había 100 estudiantes que se encontraban a 3 años del teórico egreso, estudiantes que a su vez se distribuyen en dos turnos, esto es turno mañana y turno tarde. En este sentido, la población de estudiantes se caracteriza por ser de barrios que se encuentran ubicados en las zonas que rodean a la institución, se trata de barrios con viviendas sociales que fueron asignadas los últimos 15 años por el entonces gobierno de la provincia a empleados públicos, como docentes, policías y trabajadores que pudieran acreditar un ingreso que correspondiera al salario mínimo vital y móvil.

El edificio se encuentra compuesto por espacios que se dividen y organizan en aulas y talleres, mientras en la planta baja se encuentran los talleres que se desarrollan en contraturno, en el primer piso están las aulas en donde se desarrollan las materias teóricas. Las actividades correspondientes al espacio de educación física se realizan en el patio de la institución, el cual tiene un espacio al aire libre y uno techado para cuando llueve o baja la temperatura.

Los/las/les estudiantes cuentan con dos baños, que sólo demarca espacios binarios de “varón” y “mujer”; estos baños solo se habilitan para su uso en el momento del recreo, contando con una persona (ya sea ordenanza o preceptora) que está en la puerta controlando.

Por tratarse de una escuela Técnica, cuenta con una estructura académica compuesta por un ciclo básico de dos años (1° y 2° año con tres divisiones cada uno) y un ciclo superior de cuatro años (1°, 2°, 3° y 4° año con dos divisiones cada uno). Los talleres se llevan a cabo en horario contra turno.

La institución cuenta con una plataforma que funciona a través del software “Chamilo”¹¹, herramienta a través de la cual se llevó a cabo la continuidad del dictado de clases en contexto de pandemia.

Las/os chicas/os que asisten a la escuela n°3141 son en su mayoría jóvenes que van en busca de un oficio para “tener una salida laboral”.

¹¹ Se trata de un campus e-learning de acceso libre, que tiene como objetivo lograr que las y los estudiantes puedan trabajar de forma online.

II.III Segmentos a los que pertenecen las instituciones

Tal como se establece en el proyecto PICT - 03906 “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria” que da marco al presente trabajo de indagación, la muestra de escuelas se encuentra compuesta por establecimientos educativos del nivel medio de sectores socioeconómico medio, medio bajo y bajo del sector público de gestión, una secundaria con ciclo orientado y una escuela técnica. La selección de establecimientos educativos se realizó a partir de los criterios clásicos que se utilizan para el análisis de la segmentación educativa.

Sobre este punto, es importante destacar que cuando se habla de segmentación educativa, se hace referencia a un concepto que refiere a la presencia de circuitos escolares de distinta calidad según la composición socioeconómica del público al que atienden.

Sassera (2022) reconoce que el estudio de la segmentación de los sistemas educativos constituye un problema a atender para lograr el cumplimiento del derecho a la educación de la población y cuenta con trabajos y antecedentes a lo largo del mundo. Sobre este punto es importante destacar que la autora menciona el desarrollo de la temática en Argentina y agrega que existen diversos trabajos que dan cuenta de la existencia de circuitos educativos que atienden a estudiantes de distinto origen socioeconómico y que desarrollan trayectorias educativas diferenciadas (Riquelme, 1985 y 1989; Braslavsky, 1985; Filmus et al., 2001; Kessler, 2002; Llach, 2006; Tiramonti, 2008; Veleda, 2012; Riquelme, Herger y Sassera, 2018; Krüger, 2019)

Kruger (2015), en línea a lo desarrollado reconoce que este fenómeno comenzó a ser objeto de estudio en el país a partir del aporte pionero de Braslavsky (1985), quien constató la existencia de continuidades entre la fragmentación social y los procesos de diferenciación horizontal de las instituciones educativas. Así, establecimientos que de acuerdo con la legislación deberían ser homogéneos, luego de un análisis institucional se revelaba que eran muy distintos en la currícula y condiciones de aprendizaje que ofrecían a sus estudiantes.

La idea central es que los estudiantes se concentran, en función de su nivel socioeconómico de pertenencia, en distintos circuitos escolares. El concepto de circuito educativo se refiere a la agrupación de las instituciones de acuerdo con la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de

los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.) (Kruger, 2015)

Katzman (2001) citado en Sasserá (2022), reconoce que la segmentación del sistema educativo contribuye al mantenimiento y aislamiento de los sujetos de los sectores sociales empobrecidos, de esta manera, la estratificación de los circuitos educativos no sólo debilita la solidaridad, reduce la participación de las familias con mejores recursos económicos y sociales en la educación pública, sino que también las y los jóvenes con menores recursos ven reducidas sus oportunidades de experimentar la pertenencia a una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por méritos con sus pares de otras clases” (Katzman, 2001 en Sasserá, 2022).

En línea a lo desarrollado, Acosta en un informe para la CEPAL (2021) sostiene que la segmentación educativa es un proceso que se relaciona principalmente con dimensiones clásicas de la desigualdad educativa cuyos indicadores de medición son tanto el nivel socioeconómico de los sujetos que asisten a la institución escolar, como el ámbito en el que se encuentra inserta la misma, esto es, rural/urbano y los recursos de los que dispone.

Saraví (2015) en línea a lo desarrollado, sostiene que la segmentación educativa también se refleja en la infraestructura pedagógica de las instituciones escolares, es decir, a todas aquellas condiciones y recursos que las escuelas emplean y ponen en funcionamiento para cumplir con su propósito: desde la infraestructura física e instalaciones y materiales; como equipamiento de los establecimientos; y estrategias organizacionales y didácticas, o habilidades y capacidades de sus docentes y directivos por otro. El autor sobre este punto aclara que si bien recursos de enseñanza tradicionales como diccionarios, manuales/enciclopedias, mapas o láminas son cotidianamente utilizadas por todas/os, esto se modifica sustancialmente cuando se focaliza en el uso de recursos didácticos más modernos e innovadores que requieren recursos como computadores y conexión a la red, los cuales también se encuentran sujetos a la disponibilidad de recursos por parte la institución y las/os estudiantes. Es importante destacar que todos estos factores en su conjunto tienen un impacto directo en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizajes que transcurren en el aula.

Sobre este punto, es importante reconocer que, entre los procesos de segmentación donde se encuentran mecanismos tradicionales, en donde se pueden identificar los ya mencionados y otros como por ejemplo el sector al que pertenece la institución, es decir

público/privado, las orientaciones, hecho que es producto del peso que tienen determinadas orientaciones del nivel en términos socioculturales, y finalmente diferentes mecanismos/criterios de acceso que tienen algunas instituciones, cuya presencia opera en algunos casos como un gran filtro incluso antes del acceso. Acosta (2021), en el informe sostiene que, a su vez, estos procesos deben convivir en la actualidad con mecanismos que reconoce como “nuevos”, entre los que podemos identificar aquellos que hacen referencia, por ejemplo, a la creación de modalidades alternativas destinadas a grupos específicos de población orientadas a la ampliación de la cobertura y a la inclusión de los sectores más postergados e históricamente excluidos de la secundaria. Esto último si bien, sí se puede identificar en la provincia de Salta en donde debido a las particularidades de la región se crearon modalidades de cursadas específicas, como el Colegio Secundario Rural mediado por TIC N°5212, Escuela N°9003. Polo De Reingreso, Colegio Secundario N°5219 itinerante con pluricurso, dado que los colegios que forman parte de la investigación se encuentran ubicados en el departamento Capital que se caracteriza por ser en términos geográficos y poblacionales netamente urbano, ninguna de las instituciones que forma parte de la investigación tiene/se enmarca en las modalidades antes mencionadas.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, siguiendo la tradición de los estudios del campo de la sociología de la educación y lo desarrollado sobre lo que se comprende por segmentación educativa, se distinguen tres segmentos (medio, medio-bajo, bajo) que dan marco a las instituciones que forman parte del presente trabajo, para dicha definición se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; Se trata de escuelas que pertenecen al ámbito público de gestión, ambas son instituciones que forman parte del mapa educativo local hace más de 20 años, dada la orientación de ambas instituciones cuentan con una demanda muy grande de estudiantes, sobre todo jóvenes que pertenecen a sectores populares que van a la escuela en búsqueda de una formación que les dé herramienta para insertarse rápido en el mundo del trabajo; b) titulación de los docentes; c) características socioeconómicas de la población que asiste, para la definición de características socioeconómicas de la población de estudiantes se hizo mediante/tomando en cuenta los siguientes indicadores:

- Cuantas personas que viven en el hogar.
- Accede a algún programa social.

- Nivel Educativo de la madre.

Así, tal y como se puede observar en la tabla N°1 “Cantidad de habitantes por intervalos” del total de jóvenes que forman parte del presente trabajo de indagación aproximadamente el 90% viven en hogares con más de 4 personas, y si se presta atención a los datos desagregados por escuela y por intervalo, el intervalo más mencionado es el de 4 a 6 personas y luego en cantidad de número le sigue el intervalo de 7 personas o más.

Tabla N°1 “Cantidad de personas que viven en el hogar”

Cantidad de Habitantes del hogar por intervalos						
Recuento						
		Habitantes del hogar por intervalos				Total
N°de escuela		De 1 a 3 miembros	De 4 a 6 miembros	De 7 a más miembros	Ns/Nc	
	11	11.61%	58.93%	28.57%	0.89	100.00%
	12	10.78%	70.59%	17.65%	0.98	100.00%
			88.85%			

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

En línea a esto, cuando se presta atención a la cantidad de personas que trabajan para sostener en términos económicos al hogar, tal y como se puede observar en la tabla N° 2 “Cantidad de personas que trabajan en el hogar” el 73% del total de jóvenes que forman parte del trabajo de indagación aseguran que en sus casas deben trabajar hasta 3 personas para llegar a fin de mes. Luego en cantidad de respuestas le siguen aquellas en las que aseguran que deben trabajar hasta 6 personas, hecho que se condice directamente con la cantidad de personas que viven en el hogar.

Tabla N°2 “Cantidad de personas que trabajan en el hogar”

Cantidad de personas que trabajan en el hogar						
Recuento						
		Personas que trabajan desagregadas				Total
N° de escuela		7 o más personas	De 1 a 3 personas	De 4 a 6 personas	Ns/Nc	
	11	3.57%	76.79%	17.86%	1.79%	100.00%
	12	0.98%	69.61%	27.45%	1.96%	100.00%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Finalmente, con el propósito de conocer sobre el clima educativo del hogar, tal y como se puede observar en la Tabla N°3 “Nivel educativo alcanzado por la madre” aproximadamente el 40% del total de la muestra aseguró que sus madres tienen hasta el primario completo, cifra que se repite para quienes sostienen que hasta el secundario. Ahora bien, si se hace una lectura por escuela se observa que de las dos instituciones que forman parte del trabajo de indagación la escuela N°12, es decir, la escuela técnica cuenta con la mayor cantidad de estudiantes cuyas madres tienen carreras completas en el nivel superior, a su vez es el grupo de jóvenes que en cantidad de respuestas le siguen aquellas que hacen referencia a que las madres tienen hasta el secundario completo, finalmente el 30% del total de jóvenes aseguraron que tienen hasta el nivel primario. Hecho que se revierte para la escuela N°11, en donde la mayor cantidad de jóvenes que forman parte del trabajo indicaron que sus madres tienen hasta el nivel primario completo, es importante reconocer sobre este punto que en cantidad de respuestas le siguen aquellas en donde se menciona que son jóvenes cuyas madres tienen hasta el secundario completo, sobre este punto importa aclarar que de las dos escuelas es el grupo que tiene menos menciones a las respuestas de superior completo.

Tabla N°3 “Nivel educativo alcanzado por la madre”

Nivel educativo de la madre						
Recuento						
N° de escuela		Nivel educativo de la madre				Total
		Hasta primario completo	Hasta secundario completo	Superior Completo	Vacías	
	11	51.79%	40.18%	6.25%	1.79%	100.00%
	12	30.39%	44.12%	19.61%	5.88%	100.00%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

De esta manera, tal y como se puede observar en la tabla N°4, los indicadores antes mencionados y desarrollados se organizaron de la siguiente manera:

Tabla N°4 “Organización de los indicadores sociodemográficos”

Personas que viven en el hogar	3 o menos	1	Nivel socioeconómico bajo	3	3-3-3
	Entre 4 y 6	2			3-3-2
	7 o más	3			3-3-1
Recibe programas sociales	Ninguno	1	Nivel socioeconómico medio-bajo	2	2-2-2 / 1-2-2
	1	2			3-2-2
	2 o más	3			1-2-3
Nivel educativo de la madre	Primario	3	Nivel socioeconómico medio	1	1-1-1
	Secundario	2			1-1-2

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

La organización de los indicadores utilizados para determinar el sector socioeconómico al que pertenecen los jóvenes que asisten en las institución escolar se hizo de la siguiente manera, para quienes quienes viven en el hogar con 7 personas o más se

colocó como código de referencia en número 3, a quienes reciben más de dos programas sociales se les asignó el mismo código y hecho que se repite para quienes aseguraron que sus madres tienen hasta la nivel primario completo, de esta manera quienes coincidían en todos los puntos, es decir, cantidad de personas que viven en el hogar, acceso a programas sociales y nivel socioeducativo de la madre “3 – 3 – 3” fueron asignados al nivel socioeconómico bajo, luego la definición de los diferentes niveles de pertenencia se hizo mediante la combinación o no de cada uno de los códigos asignados a los indicadores antes mencionados

La distribución de jóvenes según el sector socioeconómico de pertenencia por escuela quedó de la siguiente manera, tal y como se puede observar en la tabla N°5 “Nivel socioeconómico de la familia” el 59% del total de jóvenes que integraron el panel durante el primer año de ingreso pertenecía al sector “medio-bajo”, luego en cantidad de número con un 25% le siguen aquellos que pertenecen al sector bajo y, finalmente un 14% del panel pertenece a sector medio.

Tabla N°5 “Nivel socioeconómico de la familia”

Nivel socioeconómico de la familia	Jurisdicción - Salta
Medio	32
Medio – Bajo	127
Bajo	55
Total	214

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Finalmente, en línea a lo desarrollado los segmentos educativos a los que pertenece cada institución son los siguientes, tal y como se puede observar en la tabla N°6 “Segmento educativo al que pertenece la escuela”, mientras la escuela 11 pertenece a un segmento medio – bajo, la escuela 12 pertenece a segmento bajo.

Tabla N°6 “Segmento al que pertenece la escuela”

Segmento socioeconómico de la escuela	Jurisdicción - Salta
Segmento bajo	102
Segmento medio – bajo	112
Segmento medio	0
Total	214

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Esto en principio puede identificarse como consecuencia de las características en términos estructurales de las escuelas y de ubicación, tal y como se mencionó en la descripción de las instituciones. De esta manera, mientras la escuela 11 es una institución que se encuentra ubicada en zona micro-centro con un edificio antiguo pero en buenas condiciones, conectada por varias líneas de colectivo, equipada en función de la orientación que dicta. La escuela 12, por otro lado, se encuentra ubicada en un barrio de zona norte, casi al límite con otro municipio, cuenta con acceso a través de la red pública de colectivos, sin embargo a diferencia del otro colegio aquí sólo llega una línea de colectivo (es importante aclarar sobre este punto que como queda a 10/15 cuadras aproximadamente de la UNSA - Universidad Nacional de Salta existe la posibilidad de ir hasta ese punto y luego de ahí ir caminando al colegio), si bien cuenta con los espacios físicos para el desarrollo de los talleres específicos de la orientación, cuando se ingresó a la institución, más allá de la intención y voluntad de las/os docentes para desarrollar las clases, se notaba la ausencia de los mismos.

Cap. III Escuela Secundaria Obligatoria. Experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de Salta Capital y el rol del Estado en el sostenimiento de la secundaria obligatoria.

A partir del reconocimiento de que la ampliación de la obligatoriedad significó en términos reales el reconocimiento político y social de la educación como derecho, de las y los jóvenes como sujetos de ese derecho y finalmente, del Estado como el responsable de garantizar la materialización y vigencia efectiva de los mismos. A lo largo del presente capítulo se pretende exponer las políticas educativas puestas en acción tanto a nivel nacional como jurisdiccional entre el período 2018 y 2023, específicamente aquellas líneas de acción que se encuentren destinadas a acompañar las trayectorias educativas de jóvenes en edades teóricas de asistir a la escuela secundaria.

La descripción de las políticas se hace mediante el reconocimiento de los progresos realizados en términos de acceso y permanencia, sin olvidar los desafíos persistentes, como las tasas de repetición y abandono escolar, y las desigualdades socio-educativas exacerbadas por la pandemia.

Para esto, en primer lugar, se hace una descripción de las políticas educativas mediante categorías previamente establecidas, así la clasificación de las mismas es la siguiente: políticas de contribuciones monetarias, es decir de transferencia directa e indirecta y las políticas de fortalecimiento pedagógico, destinadas al acompañamiento de las trayectorias en términos pedagógicos e institucionales.

Luego, en segundo lugar, se hace un análisis en torno al rol del estado desde la perspectiva de la democratización, hecho que a su vez se pretende ampliar y profundizar incorporando como eje de análisis la experiencia de les jóvenes en la secundaria obligatoria.

En tercer lugar, en línea a lo desarrollado, se hace un análisis de las experiencias escolares de las y los jóvenes que participaron del presente trabajo de indagación, dicho análisis se hace mediante la reconstrucción de las trayectorias educativas de las/os mismas/os prestando principal atención tanto las dimensiones objetivas como subjetivas que la componen

III.I Políticas Educativas destinadas al acompañamiento de las trayectorias educativas 2018 - 2023

El siglo XX terminó con la educación básica en toda la región latinoamericana prácticamente universalizada, si bien los procesos fueron dispares según las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de cada país, durante los primeros años que transcurrieron en el siglo XXI en distintos niveles y según las características económicas y sociales de los países, cada uno de éstos avanzó en la consolidación de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Kessler y Assusa (2020) sobre este punto, reconocen que, si bien hubo distintos grados de avance, la ampliación de la obligatoriedad no sólo fue transversal a toda la región, sino que implicó el reconocimiento oficial de una demanda social de ampliación de la escuela secundaria a todos los sectores de la sociedad y su consiguiente acompañamiento con un crecimiento de la oferta educativa.

Este hecho, que significó un avance muy grande en términos de derechos conquistados y fundó un nuevo piso de legitimidad de la educación secundaria, trastocó los parámetros desde donde se evaluaba a la política educativa en la sociedad, así como a finales del siglo XX parecía socialmente inaceptable que una niña o un niño no tuviese garantizado su derecho a la educación de nivel primario; durante las primeras décadas del siglo XXI, en gran parte de los países y sectores sociales y políticos de la región latinoamericana, existe un sólido consenso que expande la misma expectativa para niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el nivel medio (Kessler y Assusa, 2020).

En Argentina, en línea a lo que estaba sucediendo a nivel regional, luego de la sanción de la LEN y la extensión de la obligatoriedad, se diseñaron un conjunto de políticas cuyos propósitos principales eran, en primer lugar, garantizar el acceso a la secundaria obligatoria y, en segundo lugar, generar las condiciones para que las y los jóvenes en edad escolar puedan acceder, permanecer y egresar del nivel. Sobre este punto es importante destacar que si bien, todas estas medidas funcionaron como el instrumento a través del cual desde el Estado se trazaban los horizontes desde donde se promovían las acciones, se convocaban a los actores y se movilizaban los recursos para la educación obligatoria, todos estos compromisos legales por sí solos no bastaron para generar los cambios necesarios para permitir el pleno acceso al derecho de la educación (SITEAL, 2020), da cuenta de esto las constantes en las tasas de repitencia y abandono escolar en dicho nivel del sistema educativo (Corica, Otero y Magnoli, 2023), hecho para nada aislado de lo que estaba sucediendo a nivel regional.

A lo largo del presente apartado se hace una sistematización de las políticas¹² destinadas al acompañamiento de las trayectorias escolares que fueron sancionadas durante los últimos cinco años, esto es 20018 - 2023¹³. Se trata de un recorrido por las medidas puestas en acción tanto a nivel nacional como jurisdiccional para avanzar y acompañar en el ejercicio pleno del acceso al derecho de la educación. Se describirán iniciativas que tienen como propósito generar las condiciones pedagógicas y materiales para garantizar la obligatoriedad del nivel medio, las mismas, se encuentran ejecutadas a través de propuestas de acompañamiento pedagógico mediante el armado de proyectos integrados que implican la redefinición de actividades por espacio curricular y de políticas de transferencia directa e indirecta de incentivos económicos para sostener la finalización de los estudios.

La organización y sistematización de la búsqueda se hizo mediante las siguientes categorías de análisis (Magnoli y Ruiz, 2024)

- Políticas destinadas a las contribuciones monetarias e incentivos para sostener la finalización de los estudios (becas municipales y provinciales, boleto estudiantil): Se trata de contribuciones económicas dirigidas a jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables, de bajos recursos socioeconómicos, que tienen como propósito garantizar la permanencia y finalización de la educación obligatoria, como así también generar las condiciones para el acceso y permanencia en el nivel superior.

- Políticas de fortalecimiento pedagógico: Se trata de programas que tienen como propósito generar acompañamiento, mediante proyectos integrados, en distintas áreas de la caja curricular de los niveles primario y secundario.

Importa aclarar, en este punto, que la selección y descripción de las políticas expuestas a lo largo del presente apartado son aquellas pensadas para acompañar trayectos dentro de las modalidades clásicas de la estructura escolar, es decir, que no suponen la creación de circuitos institucionales paralelos o complementarias de la educación común (por ejemplo, las históricas propuestas específicas para jóvenes y población adulta, la educación intercultural bilingüe o la educación hospitalaria) (SITEAL, 2020).

¹² La política educativa en el tramo de escolarización obligatoria a nivel nacional está conformada por el conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que los Estados, tanto nacional, como jurisdiccional, orientan para garantizar el acceso derecho a la educación. “Inclusión y equidad en educación” de SITEAL, 2020)

¹³El recorte temporal se debe al hecho que el mismo corresponde a los años que comprenden a las trayectorias escolares de los jóvenes que forman parte de la investigación.

- **Políticas destinadas a realizar contribuciones monetarias e incentivos para sostener la finalización de la secundaria obligatoria. (Políticas de transferencias directa e indirecta de ingresos)**

Luego de la sanción de la LEN, a nivel nacional se registra la puesta en acción de un conjunto de medidas que, de manera directa e indirecta, tuvieron como propósito contribuir a la ampliación de oportunidades y posibilidades de acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria. Dentro del conjunto de estas políticas se destacan, en este apartado, las que se apoyan en la transferencia directa de recursos financieros hacia las familias y/o los estudiantes, es decir, todas aquellas medidas que se encuentren asociadas a la inclusión educativa de jóvenes de sectores vulnerables en términos económicos.

De esta manera, tal y como se puede observar en la Tabla N°1. “Transferencia directa e indirecta de ingresos”, a nivel nacional se destaca la presencia de la Asignación Universal por Hijo - AUH¹⁴ y PROGRESAR¹⁵, medidas cuyo diseño y posterior puesta en acción se produjeron en el marco de la LEN y tuvieron el propósito de servir como estrategia en la búsqueda de universalizar el acceso a la educación obligatoria.

Mientras la AUH tenía como población destino niñas, niños y adolescentes que se encontraban en edades teóricas de ingreso a la educación obligatoria, PROGRESAR en sus inicios se encontraba destinado a jóvenes de entre 18 a 24 años de edad que se encontraban terminando la educación obligatoria y/o cursando una carrera en el nivel superior, criterio que, luego de una serie de modificaciones que atravesó la medida, se extendió e incluyó a jóvenes de 16 años que se encuentren cursando la educación obligatoria y jóvenes de 30 años de edad que estén en un estado avanzado de la educación superior.

EGRESAR es la más reciente de las políticas mencionadas, si bien se trata de una política de transferencia directa también podría ser identificada como una política de acompañamiento a jóvenes, ya que la misma si bien es una beca dirigida a jóvenes en edades teóricas de egreso y hasta los veinticinco (25) años inclusive que hayan terminado la educación obligatoria pero que tengan materias previas por rendir también se trata de un plan

¹⁴ [Decreto 1602/2009](#)

¹⁵ [Decreto 84/2014](#)

que tiene como propósito generar las condiciones en términos pedagógicos¹⁶ para garantizar la terminalidad del mismo.

A nivel jurisdiccional, en la provincia de salta, específicamente en la ciudad de salta capital lugar en el que se sitúa el trabajo de indagación, se identifican dos líneas de acción. Mientras la primera es una política de transferencia directa, esta es la beca municipal, medida que como dice su título sólo está en vigencia en el municipio de la ciudad de salta capital y se encuentra destinada a estudiantes de la educación obligatoria que cuenten con un promedio mayor a ocho. La segunda política identificada es de transferencia indirecta, se trata del pase libre en el boleto estudiantil, medida que surge en el año 2014 mediante el Decreto provincial 2574/14 y que con el correr de los años fue atravesando una serie de modificaciones sobre todo en torno a la reducción de viajes con los que se contaba disponible por días hábiles del mes, hecho que afectó sobre todo a estudiantes universitarios dado que sus horarios son diversos y suelen abarcar distintos momentos del día talleres o materias cuya cursada transcurre los días sábado. Es importante aclarar que las medidas mencionadas se pusieron en acción sólo en la ciudad de salta capital y en paralelo a la implementación de las políticas y programas nacionales que ya fueron desarrollados.

Tabla 1 “Transferencia directa o indirecta de ingresos

Jurisdicción	Política/ Programa
Todo el País	AUH
	PROGRESAR
	EGRESAR
Salta	BECAS MUNICIPALES
	BOLETO ESTUDIANTIL

Fuente: Elaboración propia

¹⁶ El programa Egresar se desarrolla en Escuelas Sedes de gestión estatal definidas por cada jurisdicción en las que cada escuela desarrollará las propuestas pedagógicas en trayectos curriculares de dos trimestres de duración y organizará horarios y frecuencias para brindar opciones según la cantidad de inscriptas e inscriptos, su contexto social y geográfico y su realidad particular. La escuela sede contará también con un coordinador y profesores tutores que acompañan a las y los estudiantes para que puedan finalizar sus estudios. Las clases serán presenciales con instancias de trabajo autónomo. (Boletín oficial, EGRESAR).

- **Políticas de fortalecimiento pedagógico (Acompañamiento a las trayectorias escolares)**

Como se menciona en la descripción de las categorías hacia el comienzo del presente apartado, las Políticas de fortalecimiento pedagógico hace referencia a programas que tienen como propósito generar acompañamiento en las trayectorias escolares de jóvenes que son estudiantes, mediante proyectos integrados, en distintas áreas de la caja curricular del nivel medio.

Tabla 2 “Acompañamiento a las trayectorias escolares”

Jurisdicción	Política/ Programa
Todo el País	VOLVÉ A LA ESCUELA ACOMPañAR APRENDER MÁS

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, tal y como se puede observar en la tabla n°2 “Acompañamiento a las trayectorias escolares” los lineamientos políticos que se encuentran destinados al acompañamiento de las trayectorias escolares de jóvenes estudiantes del nivel medio son el programa Volvé a la escuela, Acompañar y Aprender más (medida que a su vez, el resultado de la transformación del programa volvé a la escuela), importa destacar que, como se menciona en la tabla, a nivel jurisdiccional Salta no cuenta con acciones que formen parte de la órbita provincial.

En este sentido, de las medidas que forman parte de las estrategias desarrolladas por el Estado nacional para garantizar el acceso a la educación obligatoria se mencionó en primer lugar al programa Volvé a la escuela¹⁷, creado mediante la resolución 3027/2021, la medida tenía como propósito recuperar la vinculación de las niñas, niños, jóvenes y adultos de escuelas públicas que hayan visto interrumpido el vínculo de manera total o parcial durante o previo a la pandemia. El programa preveía la puesta en acción de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje en áreas específicas de la caja curricular, en el caso de Salta fueron, matemática y lengua y literatura.

¹⁷ [3027/2021](#)

Debido a que se trata de una medida implementada a nivel nacional, con el objetivo de sostener y acompañar la revinculación efectiva de las y los estudiantes, hecho que se debía desarrollar teniendo en cuenta las particularidades del contexto, se preveía que el desarrollo de las diversas acciones de revinculación se hagan por jurisdicción y mediante la disposición del Programa ACOMPAÑAR (Resolución CFE N° 369/2020).

En la provincia de Salta, el programa en línea a lo que dispone la resolución que le da origen, funcionó en las diferentes unidades educativas mediante jornada extendida y acompañar: puentes de igualdad.

Acompañar, por su parte, es un programa que consiste en la búsqueda de jóvenes que hayan interrumpido su asistencia a clases para revincularlos con la institución. En este sentido, las líneas prioritarias del mismo se articulaban con el programa de becas PROGRESAR, y comedores socioeducativos. Con el objetivo de generar puentes entre la comunidad y las instituciones escolares, el programa preveía el armado de equipos conformados por trabajadores sociales y psicopedagogos que conformaban gabinetes para la búsqueda, incorporación y contención de los estudiantes en las escuelas.

Finalmente, Aprender más, es una medida que surge en el año 2022 con el propósito de dar continuidad al trabajo desarrollado en el marco del programa volvé a la escuela. En este sentido, a través de la resolución 423/2022 se habilitaba la creación de espacios educativos (dentro de las escuelas) que habilitaran la intensificación de los aprendizajes sobre contenidos curriculares para quienes así lo requieran.

Ahora bien, es importante destacar que el período bajo análisis se encuentra atravesado por dos gestiones diferentes, hecho que si bien dada las características partidarias de los respectivos gobiernos hizo que haya ciertas rupturas en términos discursivos sobre el sentido que se le asignaba a la política educativa, también hubo continuidades en medidas concretas destinadas al acompañamiento de las trayectorias educativas de jóvenes estudiantes del nivel medio.

En este sentido, si bien muchas de las políticas mantuvieron cierta continuidad en el tiempo, dicha permanencia se hizo mediante la modificación en puntos sustanciales en las orientaciones de la política en cuestión, esto se puede observar sobre todo en las políticas destinadas a realizar contribuciones monetarias un claro ejemplo de ello es lo que sucedió con PROGRESAR¹⁸, y si bien con el avance de las investigaciones sobre la

¹⁸ Programa que en el año 2018 pasó a adquirir el carácter de beca y a encontrarse dentro de la órbita del entonces Ministerio de Educación. Así, la medida no sólo atravesó modificaciones en torno a sus características

desigualdad educativa, el debate acerca de las posibilidades reales de egreso de las y los jóvenes ha dado cuenta que el acceso real tiene otros nodos que desovillar que no se agotan meramente en el aspecto económico (Corica, Merbillháa y Otero, 2023), en un contexto caracterizado por el crecimiento de la pobreza y el desempleo, como lo fue el contexto argentino durante el 2018, este tipo de medidas se volvía fundamental para el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de las/os jóvenes.

En cuanto a las políticas de “fortalecimiento pedagógico” si bien previo a la pandemia el trabajo en educación se desarrollaba en el marco de lo establecido por el “Plan estratégico, argentina enseña y aprende” documento que establecía como eje transversal la planificación e implementación de políticas pedagógicas contextualizadas entendiendo a las mismas como “estrategias educativas y socioeducativas orientadas a promover la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y así reducir las brechas existentes en el cumplimiento del derecho a la educación” (Plan estratégico Res. N°285/16p. 24), el foco durante este periodo estuvo puesto en las políticas de formación y desarrollo profesional de las/os docentes, hecho que se llevó a cabo mediante la ejecución de líneas de acción gestionadas por el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), razón por la cual no se identifican acciones directas destinadas a estudiantes del nivel medio, más allá del plan “finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos - FINES” medida que no ha sido incorporada a la sistematización dado que se trata de una política cuya población destino eran jóvenes y adultos que se encuentren por fuera de las edades teóricas de asistir al nivel.

Ya hacia el 2021, durante la pandemia y post pandemia se comienzan a diagramar una serie de intervenciones que tenían como propósito acompañar las diferentes trayectorias educativas (Corica, Merbillháa y Otero, 2023), sobre todo aquellas trayectorias que incluían experiencias de interrupción en el medio. En este sentido, mientras las acciones desarrolladas hasta el 2021 se encontraban enmarcadas en el plan estratégico argentina enseña y aprende, hacia el 2022 las acciones desarrolladas en educación se llevaron a cabo en el marco de los

esenciales como política en sí misma, hecho que afectó también al criterio de asignaciones, ya que a diferencia de lo que sucedía desde su creación, en donde el único criterio para la incorporación de jóvenes era que éstos se encuentren estudiando al momento de su aplicación y pertenezcan a grupos familiares cuyos ingresos estuvieran por debajo de tres salarios mínimos, siendo beca pasó a contar con carreras estratégicas, premios por mejor promedio y cantidad mínima de materias aprobadas por año, sino que también contó con partidas congeladas, hecho que en un contexto donde el crecimiento del desempleo y la pobreza volvía fundamental el apoyo de las becas para sostener y proteger las trayectorias educativas de los estudiantes de hogares de bajos ingresos. Si bien para el 2019 la nueva gestión cambiaba en términos discursivos el sentido de la política argentina, no hubo cambios en torno a la medida.

“lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad¹⁹”, se trata de un documento en donde se establecían las bases para la política educativa argentina y en el que se identificaban como desafíos del nivel medio 1) Mejorar la permanencia en la escuela secundaria y 2) Mejorar los porcentajes de graduación en el nivel secundario, desafíos para los que se pensaron las siguientes estrategias “Generar sistemas de alerta temprana de ausentismo escolar y estrategias de acompañamiento para asegurar la continuidad de la trayectoria escolar” y “Ofrecer recursos educativos y materiales que favorezcan el egreso de los y las estudiantes del nivel secundario” (Res. 423/22).

Si bien, los desafíos remarcados en el documento dan cuenta, en primer lugar, de la consolidación de la obligatoriedad de la escuela secundaria como derecho adquirido (Kessler y Assusa, 2020), y del reconocimiento que los efectos del shock de la pandemia se tradujeron hacia dentro del nivel en una profundización de las desigualdades socio-educativas preexistentes, acentuando procesos de abandono/desvinculación escolar (Corica, Otero y Magnoli, 2023). Esto no se tradujo en líneas de acción concretas, más allá de las descritas en el presente apartado, lo cual puede ser analizado a la luz de que la planificación de la agenda en política educativa fue pensada en un plazo a cinco años con dos líneas de corte temporal en los años 2025 y 2027 para su evaluación y monitoreo.

III.II La Democratización de la Educación Secundaria: Análisis y Perspectivas

A lo largo de los capítulos que se vienen desarrollando se pudo identificar cómo la ampliación de la obligatoriedad hasta la escuela secundaria significó el punto de partida hacia la apertura de una institución que dadas sus características de origen excluía y expulsaba a quienes no contaban con determinado capital cultural. Saraví (2015) sobre este punto, reconoce que, aunque pueda estar formalmente abierta a todos los estudiantes sin distinción de clase, aunque se limiten las desventajas apoyando económicamente a los más desfavorecidos, y aunque se permitan algunas excepciones, la escuela en general y la escuela secundaria en particular aún premia y retribuye sobre todo a estudiantes pertenecientes a sectores privilegiados. El autor cita a Bourdieu y Passeron quienes reconocen que sólo los herederos cuentan con el capital cultural sobre el que se funda la institución escolar, el cual, a su vez es exigido para asegurar el éxito escolar de los estudiantes.

¹⁹ CFE N°423/22

De esta manera, si se reconoce que luego de la sanción de la obligatoriedad y a pesar de que a nivel de la política educativa los diferentes gobiernos pensaron, diseñaron y pusieron en acción distintas estrategias en términos de política educativa para sostener y acompañar las trayectorias de las y los jóvenes, la escuela secundaria aún debe convivir con problemas estructurales, como el abandono y desvinculación escolar (Corica, Otero y Magnoli, 2023) ¿se puede analizar la ampliación de la obligatoriedad en términos de democratización?, ¿qué significa en términos reales la democratización del acceso a la secundaria obligatoria para las/o jóvenes en edad escolar?.

Como primera línea de análisis a los interrogantes planteados se tratará de hacer una lectura de la ampliación de la obligatoriedad desde el concepto de democratización. Luego en segundo lugar, la indagación en torno a las experiencias de las/os jóvenes en la secundaria obligatoria se desarrollará mediante el enfoque de la gramática de la juventud (Miranda y Bendit, 2017; Miranda y Corica, 2018)

Diversos autores (O'Donnell, 2008; Tilly, 2010) reconocen que la democratización de la escuela secundaria es un proceso dinámico e incompleto, cuyas características principales radican en su reversibilidad, es decir en la posibilidad que sean interrumpidos. Iazetta (2013), por su parte, reconoce que se trata de un proceso complejo cuyos elementos constitutivos son, el reconocimiento de la ciudadanía como principio rector, entendiendo como tal al reconocimiento de la igualdad inherente a la condición humana de quienes nacen o viven en determinados territorios (Iazetta, 2013) y, el reconocimiento de dicha igualdad mediante la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados (Feldfeber y Gluz, 2019; Iazetta, 2013), en el caso particular del estudio que se desarrolla en el presente trabajo, la educación secundaria. El autor continúa su desarrollo sosteniendo que se trata de un triple proceso expansivo que se manifiesta de la siguiente manera:

- Extendiendo los procedimientos democráticos a áreas e instituciones regidas hasta entonces por otros principios;
- Expandiendo derechos y obligaciones a individuos que antes no gozaban de los mismos
- Abarcando ámbitos e instituciones públicas y privadas que no estaban abiertas a la participación ciudadana.

Ahora bien, siguiendo esta línea de análisis, es posible reconocer que luego de la sanción de la LEN inicia un proceso de democratización de la escuela secundaria en los términos desarrollados por Iazzetta (2013) en tanto el reconocimiento/establecimiento de la obligatoriedad le asigna la responsabilidad al Estado²⁰ de garantizar en términos materiales el acceso, permanencia y finalización/terminalidad de la misma, lo cual a su vez implicó necesariamente, al menos en términos normativos y discursivos la apertura de las instituciones escolares a sectores de la población que, dadas las características del nivel (ver Cap. I) se encontraban excluidos del mismo.

A su vez, es importante destacar que la ampliación de la obligatoriedad sucede en un contexto de expansión de derechos y obligaciones hacia la población en edad teórica de asistir a la escuela secundaria que no sólo se desarrolló en el campo educativo. Durante las primeras décadas que transcurrieron en el siglo XXI se sancionaron un conjunto de normativas, la Ley n°26.06/05 ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, sancionada en el año 2005 y la Ley n°26.390/08 de prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente en el año 2008, medidas que formaron parte de un paquete de leyes que tenían como propósito promover el desarrollo y la construcción de la ciudadanía para niñas, niños y adolescentes, hechos que aportaron a la construcción política y civil de dicho sector de la población como sujetos de derecho, ya que por un lado, garantizarle el acceso a la educación, y por otro, específicamente en el caso de las/os trabajadoras/es de 16 a 18 años regulación en cuanto a la carga horaria y tipos de actividades a desarrollar, que no generen consecuencias negativas entorno al desarrollo psicosocial (Corica, 2012). Por lo tanto, si bien se identificaba como espacio de las juventudes las instituciones educativas también se establecieron las bases para que se reconozcan los derechos laborales de este sector de la población al momento de su inserción.

Estos hechos supusieron que las orientaciones de las políticas educativas desarrolladas durante los años que transcurrieron post sanción de la Ley de Educación Nacional, específicamente en los años que incluyen el período sobre el que se hace foco, son

²⁰ Se entiende por Estado a entidades permanentemente sujetas a procesos de construcción, de reconstrucción y, a veces, de destrucción, sometidos a complejas influencias de las sociedades tanto locales como internacionales. Se trata de un conjunto de instituciones y de relaciones sociales (la mayor parte de ellas sancionadas y respaldadas por el sistema legal de ese Estado) orientadas a habitantes de un determinado territorio. A su vez, O'Donnell (2008) reconoce en el Estado un sistema legal, un entramado de reglas que afectan y codeterminan numerosas relaciones sociales.

claras en cuanto al alcance que tenía el derecho del acceso a la educación obligatoria, la responsabilidad pública por la garantía de los mismos.

Ahora bien, si se reconoce que los procesos de democratización incluyen el reconocimiento de la ciudadanía mediante la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados hecho que de alguna manera se puede identificar y reconocer en el repaso por las políticas educativas que se mantuvieron en vigencia durante el período bajo estudio, esto es 2018-2023, ¿de qué manera operó/opera dicha democratización en las experiencias cotidianas de las/os jóvenes dentro de las instituciones escolares?

En este sentido, se reconoce que para poder identificar la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario incorporar como dimensión de análisis a la experiencia democrática de los sujetos que se encuentran implicados en ella, hecho que es posible de conocer mediante lo que las autoras Feldfeber y Gluz (2019) denominan como “la praxis de los sujetos sociales”, en el caso particular del presente trabajo, la experiencia escolar en la secundaria obligatoria de jóvenes estudiantes en edades teóricas de asistir al nivel medio, dicha lectura es posible de hacer teniendo en cuenta tanto sus acciones individuales como colectivas en dicho contexto.

Para esto, se tratará de hacer una lectura de las experiencias escolares de las/os jóvenes a través del lente de la gramática de la juventud, lente que permitirá indagar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en la secundaria obligatoria, como además analizar las formas de acción (agencia) de estos jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones.

Así el enfoque utilizado habilita, por un lado, el análisis de los rupturas, continuidades y mutaciones que atravesaron a la gramática escolar como resultado del ingreso de un sujeto que hacía principios de siglo podía ser interpretado como “sujeto nuevo o ajeno” pero que en la actualidad a casi veinte años de la sanción de la obligatoriedad es recordatorio de las falencias de un sistema que nunca supo o pudo incorporarlos. Y por otro el análisis del actuar de las/os jóvenes como ciudadanos con derecho, como individuos y como grupo social sobre sobre esas estructuras institucionales, acciones que a su vez surgen a modo de estrategias de acción para responder a los desafíos que les va presentando la sociedad y través de los cuales las/os jóvenes van reproduciendo, reconstruyendo o cambiando los valores que la sociedad adulta les propone

III.III La experiencia escolar de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de la ciudad de salta capital

Para indagar la forma en la que operaron las experiencias de desvinculación y revinculación escolar de jóvenes estudiantes de la escuela secundaria, se considera fundamental complementar//ampliar y profundizar la descripción objetiva de la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad básica hasta el nivel medio, hecho que permitió conocer el contexto en términos normativo en el que transcurrieron dichas experiencias desarrollado en el apartado anterior; con un análisis que contemple aspectos subjetivos, esto es, las dimensiones biográficas e individuales de los recorridos de cada joven.

En este sentido, se comprende que incorporar la dimensión subjetiva significa centrar el análisis en las distintas experiencias del sujeto de derecho, en este caso jóvenes en edad teórica de asistir al nivel. Y, en este sentido, cuando se habla de experiencias de desvinculación y re-vinculación no se habla de experiencias cualesquiera, sino de experiencias cuya especificidad consisten en suceder en un contexto particular, es decir, en la escuela secundaria obligatoria y de estar asociada a la condición de ser jóvenes que, según los criterios de gradualidad vigentes en el sistema educativo argentino, se encuentran en edad teórica de asistir a clases.

La escuela es una institución que históricamente estuvo ligada a la juventud, constituye en uno de los mecanismos de las sociedades contemporáneas a través del cual se institucionaliza y otorga sentido a esta etapa del curso de vida. Sobre este punto, Saraví (2015) sostiene que la educación formal ha sido por excelencia el espacio de construcción de ciudadanía y de sentido de pertenencia, hecho al que se le puede sumar lo desarrollado por Bendit (2017), es decir, comprender a la educación también como el elemento desde donde se piensa/pensaba, sobre todo en los últimos años, a la política pública dirigida a la juventud convirtiéndose así, en un factor de gran importancia en términos de sociabilidad, formación, acceso al empleo, ciudadanía (incluyendo su participación social, cultural y política) y construcción de las identidades juveniles.

Como consecuencia, las instituciones escolares no sólo son el dispositivo social a través del cual, las sociedades estructuran los procesos de aprendizajes y transmisión de conocimientos intergeneracional, sino que también operan como espacio de socialización y construcción de subjetividades, hecho que hace de la experiencia escolar un aspecto determinante en la integración y cohesión social futura.

En línea a lo desarrollado y en un contexto de ampliación de la obligatoriedad hasta la escuela secundaria, se contempla lo desarrollado por Saraví (2015), es decir, el autor reconoce que el proceso de inclusión de sectores que históricamente habían sido excluidos del nivel medio del sistema educativo se dio en el marco de una profunda segmentación, lo que tuvo como consecuencia el desarrollo de un proceso de integración diferenciada, proceso que el autor denominó como “inclusión desigual” hecho que a su vez trastocó y atravesó profundamente a las experiencias escolares de los sujetos.

Ahora bien, ¿qué se entiende por experiencia escolar?, se entiende por experiencia escolar a partir de lo desarrollado por Saraví (2015), al resultado del recorrido de las/os jóvenes por las instituciones escolares, recorridos que se encuentran compuestos por dos grandes dimensiones. Mientras la primera se refiere a la inclusión del individuo en una experiencia particular que transcurre en un espacio específico que da sentido y estructura al mismo, es decir, la escuela; la segunda refiere, en cambio, al recorrido individual del sujeto sobre dicha estructura, es decir la experiencia biográfica del mismo. Siguiendo la línea argumental del autor, así como la escuela ofrece experiencias diferentes a las/os jóvenes, a la escuela se le ofrecen biografías distintas, es decir, los sujetos experimentan, significan e incorporan la trayectoria escolar en sus vidas de maneras diferentes.

Se comprende que para conocer los procesos que atravesaron a las experiencias de desvinculación y revinculación escolar de estudiantes del nivel medio es necesario hacer foco en las experiencias escolares de las/os jóvenes teniendo en cuenta las dimensiones que la componen, hecho que a su vez suceden/transcurren en el marco de una serie de cuestiones que la estructuran y le dan sentido, como las características socioeconómicas de la población de estudiantes que participan del trabajo de indagación, hecho que a su vez se encuentra profundamente relacionado por un lado, con el rol del Estado, y por otro, con el rol la familia en el sostenimiento de las trayectorias educativas de las/os jóvenes.

Ahora bien, para la reconstrucción empírica del objeto de estudio se presentarán los siguientes indicadores.

En primer lugar, dado que en el presente trabajo de indagación se reconoce que las experiencias escolares de las/os jóvenes se traducen en recorridos heterogéneos, se hará una reconstrucción de las trayectorias educativas de las/os mismas/os diferenciándolas entre trayectorias teóricas y no teóricas. En este sentido, para la distinción de las diferentes trayectorias, se toman los aportes de Terigi (2008), autora que hace una distinción entre trayectorias teóricas (las cuales serán mencionadas con el mismo nombre en el trabajo), entendiendo a las mismas como aquellos recorridos de los sujetos en el sistema educativo

que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, es decir, un tipo de trayecto por el sistema, en el cual la escolaridad se produce en un formato organizado en niveles anuales, donde los contenidos se enseñan gradualmente, amoldándose a esa temporalidad; y Trayectorias Reales (las cuales recibirán el nombre de Trayectorias no teóricas), también nombradas por la autora como "trayectorias no encauzadas" hace referencia al hecho de que gran parte de las y los jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

La reconstrucción de los diferentes recorridos se hizo mediante la identificación de eventos como la interrupción de asistencia a clases, repitencia y sobreedad, eventos que fueron identificados y nombrados por las y los mismas/os jóvenes en los cuestionarios autoadministrados durante las tomas realizadas en los años 2022 y 2023, de esta manera con el propósito de otorgar una mayor claridad, se presentan las preguntas que sirvieron para la identificación de los eventos antes mencionados, las mismas se encuentran organizadas por año de toma y por dimensión de análisis (Tabla N°3 “preguntas que se tomaron para la reconstrucción de trayectorias educativas”)

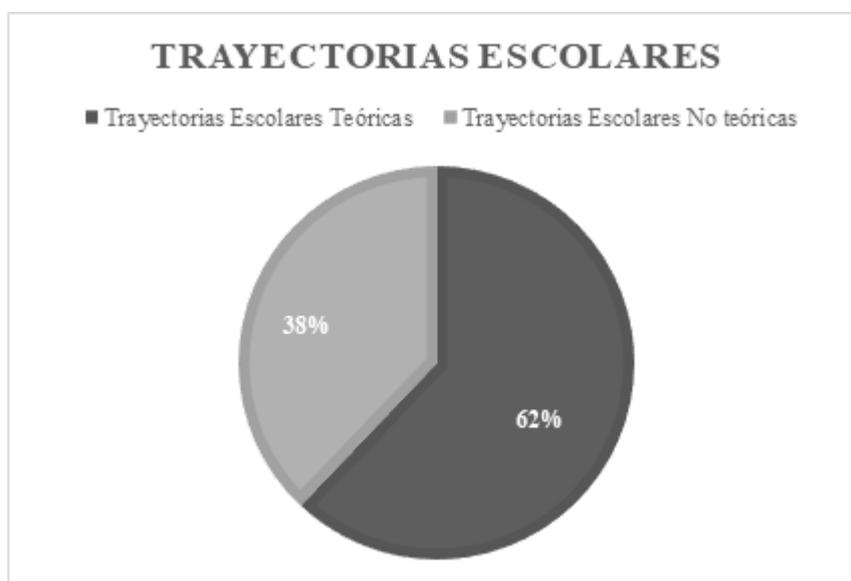
Tabla N°3 “preguntas que se tomaron para la reconstrucción de trayectorias educativas”

Año	Preguntas	Indicadores
2022	¿Repetiste algún año de educación primaria?	Repitencia Sobreedad –
	¿A qué edad comenzaste el secundario?	
	¿Repetiste algún año de educación secundaria?	
2022	¿Alguna vez dejaste de venir a la escuela?	Interrupción de asistencia a clases
2023	¿Alguna vez tuviste complicaciones para asistir a la escuela?	
	¿Cuánto tiempo duraron esas complicaciones?	
	¿Cuáles fueron los motivos?	

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024.

Tal y como se puede observar en el Gráfico N°1 “Trayectorias escolares de las/os jóvenes estudiantes del nivel medio – Ciudad de Salta” aproximadamente el 40% del total de jóvenes que participaron del trabajo de indagación tienen recorridos no teóricos. Y si bien, uno de los eventos con mayor presencia en dichos itinerarios es la repitencia, también se identificó en las respuestas de las y los jóvenes la interrupción de asistencia a clases, hecho sobre el cual resulta pertinente detenerse.

Gráfico N°1 “Trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes del nivel medio – Ciudad de Salta”.



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Es importante remarcar que específicamente la interrupción de asistencia a clases es consecuencia del evento nombrado por las y los jóvenes como “complicaciones para asistir a clases” y sobre este punto es importante destacar que entre un año y otro (de la toma e ingreso a los colegios) se observan grandes diferencias en las respuestas. Del total de jóvenes que participaron de la toma en el año 2022 a las escuelas mientras el 9% aseguró haber tenido complicaciones para asistir a clases, durante la segunda toma en el año 2023 dicho número asciende a 27%, lo cual quiere decir que en un año la cantidad de jóvenes que tuvieron complicaciones para asistir a clases tuvo una suba de 18 puntos aproximadamente.

Entre los motivos por los que tuvieron dichas complicaciones, tal y como se puede observar en la tabla N°4 “Motivos de complicación de asistencia a clases – Ciudad de Salta” entre los más mencionados se encuentra con un 36% problemas personales, entre las que se

destacan situaciones familiares que hicieron que no pueda asistir y luego con un 33% le sigue trabajo, actividad que todas/os ellas/os reconocen que debieron sostener dado que se vieron en la necesidad de tener que aportar económicamente al hogar. Sobre este punto importa destacar que un 15% de jóvenes sostuvo que la complicación de asistir a clases fue consecuencia de estar al cuidado de familiares, actividades que se identifican como tareas de cuidado, razón por la cual serán interpretadas/leídas como trabajo no remunerado, actividad que se desarrolla, en línea a lo último mencionado, es decir, en el marco del sostenimiento y conformación de una red de contención intrafamiliar.

Tabla N°4 “Motivos de complicación de asistencia a clases – Ciudad de Salta”

Cuales fueron los motivos	
Problemas personales	36%
Trabajo	33%
Tareas de cuidado	15%
Le fue mal en la escuela	8%
Me aburrí la escuela	6%
Ns/Nc	8%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Diversos autores (Miranda et al, 2011; Bendit, 2015) sostienen que, las responsabilidades y el aporte a la reproducción general del grupo familiar ocupan un lugar central en la vida de jóvenes de sectores populares, hecho que hace que las/os mismas/os estén obligadas/os a sostener su participación doméstica y laboral desde edades tempranas. Saraví (2015), por su parte, reconoce que durante la adolescencia la participación laboral no solo puede ser necesaria en el hogar, sino que también comienza a ser individualmente relevante en términos económicos y simbólicos, y socialmente aceptada y valorada en el entorno familiar y comunitario. Esto conduce a que la disposición y las expectativas hacia la escuela pierdan fuerza a medida que el trabajo cobra preeminencia en la valoración y experiencia biográfica de estos jóvenes (Pérez Islas y Urteaga, 2001; Saraví, 2009), hecho que finalmente puede servir para comprender como estas actividades extraescolares cobraron

tal relevancia en sus vidas que tuvieron como consecuencia la interrupción sostenida en el tiempo de asistencia a clases. Esto queda de manifiesto al momento en el que vemos los datos del tiempo que duró la complicación de asistencia a clases mencionada e identificada por cada joven; del total de jóvenes que sostuvieron interrumpir su asistencia a clases el 80% aseguró que dicha interrupción duró entre 1 y 2 meses. El 9% entre 3 y 6 meses; el 12% entre 6 meses o más.

Saraví (2015) alineado a lo desarrollado por Terigi (2008) identifica a este tipo de recorridos mediante el término de trayectorias fracturadas e intermitentes, el autor sugiere que eventos como los que se identifican entre las respuestas de las y los jóvenes, esto es, problemas económicos, conflictos y reacomodos familiares hacen de la trayectoria educativa un camino sinuoso, entrecortado y con frecuentes retrocesos, más que un recorrido lineal y progresivo, finalmente teórico.

A lo largo del trabajo se partía de la premisa que la creciente complejidad («pluralización») de la condición y las transiciones juveniles en la contemporaneidad y más precisamente de la época actual hizo necesaria la presencia tanto de la familia como del Estado a través de la transferencia de recursos que operen como redes de contención destinadas a sostener el desarrollo de los procesos transicionales y de la condición juvenil contemporánea.

Sin embargo, la evidencia empírica obtenida mediante el seguimiento a las y los jóvenes que forman parte del panel deja a la vista que las y los jóvenes son parte de la red de contención en términos materiales que sostiene al grupo familiar para llegar a fin de mes. Esto se observa en los siguientes datos, en el año 2022 el 73% del total de la muestra aseguró que en sus casas debían trabajar de 1 a 3 para llegar a fin de mes, cifra que asciende 1 punto al año siguiente. Estos datos que deben ser leídos teniendo en cuenta también cuál es el rol del estado a través de la política pública en el sostenimiento de las transiciones juveniles y las trayectorias educativas de las/os jóvenes. Es preciso mencionar que en las páginas siguientes se presentan datos específicos sobre este punto.

¿Cuál es el efecto que esto tiene en las trayectorias de las y los jóvenes? En principio el efecto directo, tal y como se vio en la lectura sobre las diferentes trayectorias educativas, es que las/os mismas/os se ven en la necesidad de tener que trabajar para aportar económicamente en el hogar, es decir, las experiencias escolares de las/os jóvenes se encuentran atravesadas y hasta en algunos casos condicionados por el hecho de que se ven en

la obligación de conseguir empleos rápidamente para poder solventar gastos personales, como así también para aportar a la economía familiar.

En el año 2022 el 55% aseguraron que trabajaron en algún momento, actividad laboral que, el 81% inició a los 15 años o menos, es decir al momento en el que se estableció contacto con las y los jóvenes aproximadamente la mitad de ellas/os ya habían transitado el evento de la primera experiencia laboral.

Para el año siguiente, mientras el 26% del panel había asegurado que se encontraba trabajando al momento de contestar la encuesta, actividad en la que el 70% le dedicaba un total de 8 Hs al día y el 30% 12 Hs o más, el 35% aseguró haber buscado trabajo en los últimos 30 días, entre las razones por las que les jóvenes aseguraban estar en la búsqueda de trabajo se encontraban, aportar económicamente al hogar, financiar gastos personales y para adquirir experiencia y aprender un oficio.

¿Cuáles son las características de las primeras experiencias laborales de los estudiantes?

Muchas de las primeras experiencias laborales de las y los jóvenes que participan de la investigación son trabajos temporales, changas para el día, ayudantes en obras de construcción, trabajo en casas particulares, atendiendo negocios, delivery, etc. Estas primeras experiencias laborales son caracterizadas como trabajos precarios, entiéndase por trabajo precario a aquellas actividades laborales que presentan al menos dos de las cuatro dimensiones desarrolladas por Vosko (2010): falta de protección normativa; salarios bajos; alta inseguridad; y bajos niveles de control de los empleados sobre los salarios, los horarios y las condiciones de trabajo (Antonucci, 2018).

Esta situación en la que conviven factores como la necesidad de tener que trabajar y la no disponibilidad, en términos materiales del apoyo familiar, que atraviesa a los sujetos que forman parte de la muestra, brindan los elementos empíricos necesarios para sostener que se trata de sujetos atravesados por una situación de precariedad, entendiendo que la misma sucede cuando un conjunto de condiciones sociales asociadas a una sensación de inseguridad, se extienden a otros ámbitos de la vida social (Antonucci, 2018). No se trata de un fenómeno nuevo, la temporalidad y la inestabilidad en las primeras ocupaciones de las y los jóvenes constituyen una tendencia general en el mundo occidental, diversos autores sostienen, que estas experiencias producen una flexibilización de hecho de las trayectorias laborales extendidas en el tiempo, trayectorias que se extienden a los años subsiguientes al

egreso de la escuela secundaria y que se caracterizan por una alta rotación e inestabilidad (Mauricio, 2011).

Miranda, Corica y Arancibia (2014) sobre este punto se reconocen que las experiencias de precariedad e inestabilidad en las primeras ocupaciones para aquellos que deben integrarse de forma inmediata en la actividad productiva pueden llegar a convertirse en una realidad permanente para estos jóvenes.

Ahora bien, para ampliar y profundizar el conocimiento del rol de la familia en el sostenimiento de las trayectorias educativas de las/os jóvenes, en el año 2024, el último año teórico de cursada, ante la pregunta “¿Qué crees que te ayudo a llegar al último año?” muchos de ellos mencionaron a la familia, es decir si bien para estos jóvenes la familia no significó un sostén en términos económicos, sí lo fue en términos que se podrían mencionar o nombrar como simbólicos, hecho que puede también servir para comprender el vínculo que construyen con la escuela secundaria y desde donde transitan por la escuela, desde donde desarrollan sus experiencias. En línea a lo desarrollado, Espindola y Claro (2010), reconocen que la evidencia empírica ha demostrado que cuando las familias se involucran en las actividades escolares de las/os jóvenes éstos mejoran la asistencia, la conducta, el desempeño académico y la motivación frente al aprendizaje escolar, es decir, hay mayores probabilidades de que permanezcan en el espacio escolar.

Ahora bien, en segundo lugar, dado que a lo largo de la investigación se sostiene que los procesos políticos le otorgan sentido a la juventud (Cuervo y Wyn, 2014), y en este sentido, a partir del reconocimiento de que luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, normativa que nace en el marco de un enfoque de los derechos humanos en donde se establecen las bases normativas y por lo tanto legales para generar las condiciones de acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria, hay un reconocimiento en términos políticos pero por sobre todo en términos normativos de la educación como derecho y de las y los jóvenes sujetos de ese derecho.

Para conocer la forma en la que operó el Estado//el rol del Estado en las experiencias escolares de los jóvenes, se presentan datos que corresponden al cruce de las trayectorias educativas recién expuestas y su relación con el acceso a las políticas socioeducativas mencionadas en el presente capítulo, específicamente en el apartado 3.2 “La secundaria obligatoria, el rol del Estado en el sostenimiento de la democratización de la escuela secundaria. De esta manera, tal y como se puede observar en la tabla N°5 “Acceso a políticas socioeducativa según trayectorias educativas – Ciudad de Salta”, independientemente de la trayectoria, el número de jóvenes que aseguraron acceder a políticas socioeducativas es

considerablemente mayor con respecto a quienes respondieron de forma negativa, vale aclarar que, en ambos casos, también hay un margen menor de jóvenes que contestaron que no sabían si tenían acceso a ese tipo de programas. Sobre este punto es importante destacar que mientras aproximadamente el 70% de jóvenes con trayectorias teóricas acceden a políticas socioeducativas, dicha cifra asciende 10 puntos para quienes acceden a políticas socioeducativas y cuentan con trayectorias no teóricas.

Tabla N°5 “Acceso a políticas socioeducativa según trayectorias educativas – Ciudad de Salta”

			Trayectorias Teóricas	Trayectorias no Teóricas
Total	Cantidad de PP.SS	No recibe	25%	17%
		Recibe	67%	78%
		Ns/Nc	7%	5%
	Total		100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Entre las políticas a las que tienen acceso las/os jóvenes que forman parte del trabajo de indagación se destacan las siguientes: Asignaciones por hijo, embarazo, Potenciar Trabajo, Tarjeta alimentar, PROGRESAR y Becas provinciales. Sobre este punto, es importante destacar que, entre quienes tienen *trayectorias no teóricas* si bien la distribución de políticas a las que tienen acceso es similar a la del otro grupo hay una diferencia hacia arriba para quienes acceden a medidas como PROGRESAR, política cuyo criterio de acceso más importante es la edad, que desde sus orígenes estuvo destinada a sostener las trayectorias educativas de jóvenes en condición de vulnerabilidad en términos económicos, y que se caracteriza por ser un ingreso económico muy importante que permite solventar gastos de la cursada y otros gastos en general, permitiendo al usuario ingresar, continuar y culminar los estudios (Lara y Acosta, 2017).

Lo desarrollado hasta aquí permite identificar, la presencia del estado en el sostenimiento de las trayectorias para garantizar la terminalidad de la secundaria obligatoria en jóvenes que pertenecen a sectores socioeconómicos medio y medio-bajo. Este hecho

queda de manifiesto en las respuestas de las/os jóvenes en cuanto al acceso de políticas socioeducativas y cobra mayor relevancia en las respuestas de aquellos jóvenes cuyas trayectorias son no teóricas, es decir, jóvenes cuyas trayectorias fueron atravesadas por diferentes eventos que hicieron que aumente su condición de vulnerabilidad en el tránsito por el nivel medio del sistema educativo.

Es importante destacar que si bien las/os jóvenes identifican el acceso a políticas socioeducativas, sólo reconocen como tal a aquellas que se encuentran destinadas a realizar contribuciones monetarias e incentivos para sostener la finalización de la secundaria obligatoria (Magnoli y Ruiz, 2024), es decir políticas de transferencia directa, entre las que se destacan la Asignación Universal por Hijo, Tarjeta alimentar y PROGRESAR medidas que a su vez tienen como característica principal que son ingresos extras que sirven para satisfacer necesidades básicas como por ejemplo compra de alimentos que forman parte de la canasta básica. Esto a su vez se condice con lo que sostienen Miranda y Bendit (2013), esto es que dada las características del contexto actual las trayectorias educativas en general y escolares en particular de las/os estudiantes se sostienen en gran parte gracias a las redes de contención tejidas desde el Estado hacia las familias y consecuentemente a las/os jóvenes.

A su vez, tal y como se puede apreciar en la tabla N°6 “Cantidad de políticas sociales a las que acceden según trayectoria educativa – Ciudad de Salta” aproximadamente el 30% de jóvenes que acceden a políticas socioeducativas, independientemente de sus trayectorias, acceden a 2 o más programas, es decir las y los jóvenes que forman parte de la muestra reconocen, el acceso a más de un programa hecho que puede ser leído o interpretado que, dadas las condiciones socioeconómicas del grupo familiar el ingreso económico del hogar depende y/o se complementa mediante la combinación de políticas de transferencia directa.

Tabla N°6 “Cantidad de políticas sociales a las que acceden según trayectoria educativa – Ciudad de Salta”

			Trayectorias Escolares	
			Teóricas	No teóricas
Salta Capital	Cantidad de PP.SS	No recibe	25,26%	17,20%
		Recibe 1 programa	41,05%	43,10%
		Recibe 2 o más programas	26,32%	34,50%
		Ns/Nc	7,37%	5,20%
	Total	100,00%	100,00%	

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Es llamativo que entre las medidas identificadas por las/os jóvenes no se encuentra el Boleto Estudiantil, política con vigencia en la provincia desde el año 2014, y cuya característica principal es ser una transferencia indirecta de ingresos económicos destinadas a estudiantes de los diferentes niveles de la educación obligatoria y de la educación superior.

En cuanto a las políticas de fortalecimiento pedagógico, si bien entre las respuestas de las/os jóvenes se puede observar que los mismos no las identifican a como parte de las redes tejidas desde el Estado con el propósito de intervenir en sus recorridos, si lo hacen los directivos de las instituciones en las que se ingresó para hacer las tomas. En conversaciones con cada uno de los directivos de las escuelas, en el marco del ingreso para realizar encuestas a estudiantes, se pudo identificar como en sus prácticas de gestión y administración escolar ambos reconocen e identifican la presencia de programas educativos nacionales. Se trata, como se mencionó en el apartado 3.2 de políticas que fueron sancionadas en los últimos cinco años con el objetivo de garantizar la terminalidad de la educación obligatoria. En ambos casos se repite la presencia del programa **APRENDER MÁS** cuya versión anterior era

Volvé a la escuela y, programas como *EGRESAR*. Es importante reconocer que también hacen referencia a la importancia de la presencia de políticas de transferencia directa como lo es *PROGRESAR*. Todas políticas con vigencia a nivel nacional y en este sentido, en línea al rastreo de políticas que se hizo en el presente capítulo, ninguno de los directivos identifica lineamientos políticos destinados al acompañamiento de las trayectorias o a la revinculación que surjan desde el estado provincial.

Sobre este punto, en línea a lo desarrollado importa destacar también el rol estratégico del personal administrativo de las escuelas en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias de las/os jóvenes. En una entrevista realizada en el marco del trabajo de campo, mencionan que a nivel institucional se desarrollan acciones destinadas al acompañamiento y sostenimiento de asistencia a clases, acciones que se ejecutan mediante la identificación de las/os estudiantes que asisten de forma intermitente. Si bien dicho trabajo se encuentra distribuido entre personal administrativo de la escuela, los dos directivos entrevistados resaltan el lugar de las/os preceptores, ya que son quienes no sólo conocen en profundidad al grupo de estudiantes, sino que también tienen contacto directo con las familias de cada joven, de manera tal que pueden comunicarse rápidamente con sus tutores legales y/o con ellas/os para saber qué está sucediendo con el estudiante.

Ahora bien, para la reconstrucción empírica de las dimensiones subjetivas de las experiencias escolares de las/os jóvenes que forman parte del trabajo de investigación se presentan los siguientes datos.

Es importante aclarar que los datos presentados serán organizados de la siguiente manera, en primer lugar mientras se desarrollarán los motivos por los los jóvenes estudiantes del nivel asisten a la escuela, en segundo lugar se desarrollarán los sentidos y valoraciones que las y los jóvenes hacen de la escuela secundaria y hacia el final se presentarán datos que tienen que ver con las expectativas para el post egreso, datos que se presentan en el marco de la indagación en torno a los sentidos y valoraciones que hacen las/os jóvenes de la escuela secundaria.

A continuación, se presentan datos que corresponden a respuestas de las y los jóvenes en torno a interrogantes que formaban parte del cuestionario autoadministrado durante las tomas realizadas en el año 2022, 2023 y 2024, aclaración sobre la toma 2024 si bien dado que se hizo en los últimos meses aún no se cuenta con el procesamiento de todos los datos, se presentan los primeros repastos y sistematización de respuestas puntuales. De esta manera, a continuación, en la Tabla N°7 “Indicadores utilizados para la reconstrucción de la

dimensión subjetiva de las experiencias escolares” se presentan las preguntas organizadas por año de toma y dimensión de análisis.

Tabla N°7 “Indicadores utilizados para la reconstrucción de la dimensión subjetiva de las experiencias escolares”

Año	Preguntas	Indicadores
2022 / 2023	¿Dónde pasas tu tiempo libre?	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivos por los que asiste a la escuela
2023	¿Por qué venis a esta escuela?	
2022	¿Te gusta venir a la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> ● Valoraciones que hacen de la escuela secundaria ● Sentidos atribuidos a la escuela secundaria
2022	¿Qué te gustaría que tenga la escuela secundaria que no tiene actualmente?	
2023	¿Cuáles son las dos materias que cursaste/cursas en el colegio secundario que creés serán más útiles?	

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

- Motivos por los que asisten a la escuela secundaria, valoraciones y sentidos atribuidos por las/os jóvenes a dicha institución

Tal y como se puede observar en la tabla 8 “Motivos por los que asisten a la escuela” el 50% de jóvenes aseguró que el motivo por el que asiste a la escuela secundaria es su orientación, luego en cantidad de respuestas le siguen aquellas que hacen mención a que asisten por la cercanía al hogar con un 18% y, finalmente el 12% de las/os jóvenes aseguran que asisten a la institución por su grupo de amigos.

Importa destacar que las escuelas en las que se ingresó a trabajar tienen orientaciones particulares, mientras la secundaria con ciclo orientado, cuenta con orientación en informática, la escuela técnica es con orientación en química, siendo la única de la ciudad en la actualidad cobra relevancia dada el creciente desarrollo de la industria minera para extracción de litio en la región de la puna de la provincia.

Tabla 8 “Motivos por los que asiste a la institución”

Motivos por el que asisten a la institución - Ciudad de Salta	
Su orientación	53%
Cercanía al hogar	18%
Grupo de amigos	12%
Aspectos personales	10%
Afinidad con la institución	3%
Ns/Nc	2%
Deseo de aprender	1%
Otros	1%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Y si bien, no es objetivo del presente trabajo hacer una indagación sobre la vinculación educación-trabajo, dado que entre los motivos por el que las y los jóvenes asisten a la escuela secundaria se menciona específicamente la orientación, se puede establecer que dichas respuestas también se encuentran vinculadas fuertemente por las especificidades que asumen las orientaciones específicas de las escuelas. Mientras por un lado, la escuela técnica, en términos generales en argentina cuenta con una tradición muy importante en la formación para el trabajo, Jacinto (2013) sostiene que fue desde sus inicios, considerada como la modalidad educativa vinculada por excelencia a la formación para el trabajo en el nivel secundario y si bien en los últimos años hubo lecturas y posicionamientos críticos frente al rol de las escuelas técnicas (Jacinto, 2015) entre las respuesta de las/os jóvenes hay una revalidación de su escuela en los términos clásicos señalados. Por otro lado, en el caso de la secundaria común una lectura válida es que, dado que cuentan con una orientación en informática, les brinda una serie de conocimientos específicos del campo, desde la óptica de los jóvenes les sirve para tratar de hacer una inserción en circuitos laborales específicos o que luego podrán ampliar en cursos sobre la temática, tecnicaturas o carreras de grado en el nivel superior universitario, en línea a esto, Jacinto (2013) sugiere

que post sanción de la LEN se asistió a una reformulación del lugar de la preparación para el trabajo en la secundaria común y esto es algo que se puede observar al momento en el que desde la escuela y las y los estudiantes comentaban por ejemplo la existencia de talleres extracurriculares, de reparación de celulares y computadoras, dichas actividades tenían la intención de incorporar conocimientos y saberes específicos que forman parte directa o indirectamente del campo disciplinar de la orientación, actividades que con el objetivo de mejorar la articulación e integración de la escuela con el contexto propone la integración y complementación de diferentes saberes (Jacinto, 2013)

En este sentido, para ampliar y profundizar los sentidos que las/os jóvenes le otorgan a la escuela secundaria se presentan datos que responden a la siguiente pregunta “¿dónde pasas tu tiempo libre?” del total de jóvenes que participaron de la toma, aproximadamente el 30% de los jóvenes respondió en ningún otro lado, cifra que se repite para quienes sostuvieron que en el barrio o la plaza y para quienes reconocen que desean pasar su tiempo libre entrenando o haciendo actividades recreativas.

Esto quiere decir que las/os jóvenes no solo identifican como motivo de asistencia a clases la formación específica recibida según la orientación de la escuela secundaria a la que asisten, sino que también identifican al espacio escolar como espacio de socialización, equiparándola a espacios de encuentro y formación como por ejemplo los clubes, centros culturales, parques, entre otros.

Estos datos, si bien por un lado, pueden ser analizados mediante el reconocimiento de que el anclaje al ámbito educativo es y sigue siendo relevante en la vida de las juventudes, no sólo en términos de socialización, como espacio de encuentro con su grupo de pares (Magnoli y Ruiz, 2024), sino también como espacio necesario en el que adquieren conocimientos y herramientas necesarias para la vida en general y el acceso al mundo del trabajo en particular, hecho que puede/ debe ser analizado teniendo en cuenta como luego de la pandemia se ha construido una suerte de revalorización del encuentro y de otorgarle importancia a la construcción de conocimiento con pares en escenarios presenciales.

Por otro lado, pueden ser analizados también, mediante lo desarrollado por Valls, Sanchez-Gelabert y Troiano (2023) autoras que si bien, no hacen específicamente alusión a los sentidos atribuidos a la escuela secundaria, si hacen un análisis sobre las actitudes del estudiantado frente a la escuela, razón por la cual, se comprende que se trata de un trabajo que brinda una serie de elementos que son de utilidad en términos analíticos para el presente análisis.

De esta manera, para analizar las actitudes e implicaciones de las/os jóvenes frente a la escuela, Valls, Sanchez-Gelabert y Troiano (2023) utilizan categorías teóricas desarrolladas por Berstein (1977) y por Fernandez Enguita (1988), los autores, para hacer referencia al nivel de implicación de las/os estudiantes con la escuela, desarrollan una tipología de cuatro modelos definidos, según el orden expresivo y el instrumental. Mientras el orden expresivo está formado por el conjunto de valores, normas y modelos de conducta que se reflejan en el carácter y los modales. El orden instrumental es el aprendizaje formal, los conocimientos y habilidades específicas que se aprenden explícitamente en la escuela (Valls, Sanchez-Gelabert y Troiano, 2023).

Ahora bien, ¿cuáles son los cuatro modelos mencionados por los autores? Fernandez Enguita (1988) se refiere a los modelos de la siguiente manera:

- **Adhesión** refiere a aquellos estudiantes que se sienten identificados con la institución escolar y con la cultura que vehiculiza, dichos comportamientos transcurren en el marco del orden instrumental pero también de un orden expresivo. El autor sugiere que se trata de un grupo proescuela, el de los “buenos alumnos”, y es altamente probable que se trate de alumnos de clase media o alta que obtienen buenos resultados escolares.

- **Acomodación**, alude a la identificación o aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con su cultura, es decir, hay identificación instrumental no así una identificación expresiva. Fernandez Enguita (1988) sugiere que, dado que se trata de estrategias individuales, este grupo puede presentar pautas de comportamiento individual, pero no un comportamiento colectivo. Es altamente probable que se trate de alumnos de clase obrera o simplemente “baja” que ven en la escuela un medio de escapar a su condición.

- **Disociación**, refiere a aquellas actitudes que niegan a aceptar las exigencias de la escuela. Esta variante es probable en alumnos de clase media o alta que rechazan los fines y/o medios escolares, pero no cuentan con una cultura propia a la que agarrarse en su oposición. La institución es rechazada, pero no existe un grupo de iguales que se oponga a ella en el que resulte fácil la integración. Se podría decir entonces que se trata de comportamientos que transcurren en el marco de hablar de identificación expresiva pero no instrumental.

- **Resistencia**, refiere a aquellos comportamientos que suceden por la negativa a aceptar las exigencias y promesas y de la escuela y la contraposición a éstas de valores alternativos. En este caso no hay identificación expresiva ni instrumental. El grupo de

iguales es la instancia informal que se opone a la institución formal, Son los jóvenes claramente antiescuela y sostienen una estrategia colectiva a través del grupo.

En este sentido, teniendo en cuenta lo desarrollado por Fernandez Enguita (1988) y las respuestas de las y los jóvenes sobre sus experiencias en la escuela secundaria, es posible reconocer que el modelo que da marco a los sentidos atribuidos a la escuela secundaria por parte de las/os jóvenes que forman parte del presente trabajo es el modelo de acomodación y sobre todo por una valoración netamente instrumental de la misma, es decir las y los jóvenes ven en la escuela secundaria un medio para.

Para hacer dicha afirmación se hace una lectura de las respuestas de las y los jóvenes en el contexto en el transcurren, es decir, en primer lugar dado que dicha valoración, en términos instrumentales con la escuela secundaria transcurre en el marco de un contexto de obligatoriedad en el que transitar de manera exitosa y acceder al título secundario ha adquirido importancia para el acceso al circuito laboral, ya que quienes se incorporan de forma temprana al mundo laboral, sin una suficiente calificación educativa (formal), son los más afectados por las permanentes fluctuaciones del mercado laboral y son, por lo general, los más expuestos a la desocupación prolongada y, finalmente a la exclusión social (Bendit, 2015). De esta manera, se podría identificar a dicha valoración como una estrategia de supervivencia para sus trayectorias de vida y no tanto de una identificación de la escuela como mecanismo de movilidad social ascendente.

Es importante resaltar que esto ya se advertía en estudios realizados durante las primeras décadas del siglo XXI, aún en un contexto con características en términos políticos, económicos y sociales muy diferentes. Corica (2012), sobre este punto, identificaba que si bien las y los jóvenes de sectores populares que transitaban por el sistema educativo durante la primera década de los 2000 percibían que egresaban con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, también percibían que era la escuela el lugar donde habían aprendido lo que hasta ese momento sabían, es decir, identificaban a la escuela como el lugar en el adquirirían herramientas básicas y necesarias para desenvolverse en la vida en general y sobre todo en el mundo del trabajo en particular. De esta manera, si bien transitar por el sistema educativo no representa en términos reales una garantía de movilidad social ascendente como se pensaba en el siglo pasado, mediante la respuesta de las/os jóvenes sobre los motivos por los que asisten a la escuela secundaria se puede identificar una valoración instrumental en donde el nivel de implicación con la misma tiene que ver específicamente

sobre todo con el acceso al mundo del trabajo (Corica, 2012) y con la posibilidad de poder continuar sus estudios en el nivel superior.

Como una tercera línea de análisis se reconoce que, dado que se trata de jóvenes que iniciaron su vida escolar en marco de la LEN, es posible identificar que entre los sentidos atribuidos por las/os jóvenes hay también una naturalización de la obligatoriedad, es decir, reconocen a la secundaria como su obligación, como el lugar en el que sí o sí deben y/o pueden estar.

Esto queda en evidencia cuando se analizan/leen las respuestas a la pregunta ¿te gusta venir a la escuela? Tal y como se puede observar en la tabla N°9 “les gusta ir a la escuela” se identifica que aproximadamente el 50% del total de jóvenes que participan de la investigación aseguraron que sí, dicho grupo argumentó su respuesta sosteniendo que les gusta asistir porque es una *posibilidad de aprender cosas nuevas, porque es mi obligación, para tener un mejor futuro, porque están mis amigos* entre las respuestas de las/os jóvenes se observa en principio la valoración del tipo instrumental y la valoración del espacio escolar como un espacio de socialización y encuentro con y entre pares.

Tabla N°9 “Les gusta ir a la escuela”

Te gusta la escuela		
Si	No	Ns/Nc
49%	28%	20%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Ahora bien, entre los argumentos de quienes aseguraron que no les gusta la escuela se encuentran cuestiones como *no me gusta estudiar, la escuela me aburre, hay materias que no me gustan*. Entonces, si no les gusta la escuela ¿qué les gustaría que tenga la institución escolar? Entre las respuestas más mencionadas por las y los jóvenes se encuentran aquellas que hacen referencia a aspectos de la infraestructura, a la necesidad de sumar actividades a la caja curricular talleres de TICS, ESI, fotografía, teatro y lengua de señas, hacen referencia también a la necesidad de revisar aspectos institucionales, como por ejemplo la carga horaria de las clases.

En primer lugar, se puede identificar como las dimensiones que componen a las experiencias escolares de las/os estudiantes, es decir, la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva, están constantemente en diálogo y tensión, esto queda de manifiesto sobre todo si se contemplan las respuestas a la pregunta de qué les gustaría que tenga la escuela, las cuales en principio son extremadamente pragmáticas, no les gusta la escuela porque hay materias que no les gustan, frente a eso proponen la incorporación de talleres de TICS, Lenguaje de señas, fotografía, teatro y modificaciones sobre la caja curricular, no les agradan cuestiones que hacen a la infraestructura, proponen aulas más amplias, con más luz y espacios verdes y conexión a red wifi con buen acceso a internet..

En las respuestas de las y los jóvenes se observa a su vez la creciente tensión que generan las dinámicas de la condición juvenil contemporánea y el formato clásico de la escuela secundaria, así la primera parece poner en cuestión a las jerarquías culturales, los dispositivos de transmisión simbólica, el carácter disciplinario, la autoridad pedagógica y la concepción del tiempo y del sujeto en que se basa la segunda (Southwell, 2011)

Esto a su vez se alinea al argumento de la naturalización de la obligatoriedad, les jóvenes comprenden que la escuela es el lugar en el que deben y tienen que estar, a pesar de que en algunos casos no les guste y es desde ese lugar que las/os mismas/os construyen su vínculo con la institución. Esto a su vez queda de manifiesto en el hecho de que en todas las respuestas mencionadas se puede identificar cómo, si bien, la vinculación y el sentido atribuido a la escuela transcurren por acomodación en el marco de un orden instrumental, la negativa a identificarse con el orden expresivo de las instituciones no sucede de forma pasiva para estos sujetos, hecho que se interpreta como consecuencia directa del contexto normativo en el que suceden, es decir las y los jóvenes se reconocen como sujetos con derecho al acceso de la escuela secundaria y es desde ese lugar que emiten su opinión sobre la institución escolar.

Ball (2017) plantea que las políticas educativas se encuentran compuestas por una matriz discursiva que le da sentido y que luego se materializa en diferentes textos normativos, dichos textos ingresan al contexto mediante complejos procesos de interpretación y traducción que hacen de la norma los diferentes actores sociales. Así, en un contexto de obligatoriedad de la escuela secundaria y de reconocimiento de las/os jóvenes como sujetos con derecho de acceso a dicho nivel del sistema educativo se comprende a la naturalización de la obligatoriedad como una de las gramáticas tejidas por los estudiantes en el marco de la LEN, como síntesis de la interacción dinámica y compleja entre las

experiencias escolares de las/os jóvenes que transcurren en el marco de la secundaria obligatoria.

La política como acción, la obligatoriedad y el reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho en el acceso a la escuela secundaria generó un estado de situación que permitió a las y los jóvenes identificar a la escuela secundaria como un hecho, como el espacio en el que eligen estar y es desde ese lugar que también exigen cambios y mejoras no sólo, en aspectos que hacen a la organización del tiempo y el espacio de la escuela sino también a los contenidos que forman parte de la caja curricular.

Por otro lado, la lectura de las respuestas de ambas tomas permiten identificar una posición paradójica y hasta contradictoria de las interpretaciones que hacen las/os jóvenes sobre la escuela secundaria, estas respuestas también permiten reconocer la complejidad y el dinamismo con los que estos sujetos transitan e interactúan con la secundaria obligatoria, la ambivalencia de habitar estos espacios y lo fundamental de la presencia del Estado para sostener y acompañar tanto en términos económicos y materiales como pedagógicos las trayectorias educativas de las/os jóvenes.

La experiencia escolar como ...

Saraví en “juventudes fragmentadas” reconoce, como ya se mencionó a lo largo del trabajo, que el proceso de inclusión educativa que tuvo lugar a lo largo de las últimas décadas transcurrió junto a una profunda segmentación del sistema educativo, lo cual hizo que la inclusión adquiriera formas de integración diferenciadas, hecho que atravesó a la experiencia escolar de las y los jóvenes, la cual en consecuencia dejó de ser una vivencia homogénea y universalizante

Para dar cuenta como la inclusión desigual atravesó la experiencia escolar de las y los jóvenes, con el objetivo de reflejar/explicar los casos prototípicos más relevantes, el autor desarrolla dos tipos ideales, la escuela total y la escuela acotada si bien se reconoce que la segmentación del sistema no se agota sólo en dos modelos analíticos éstos sirven para poder hacer referencia a la conformación de los distintos mundos escolares en el caso que se investiga.

Mientras la escuela total sirve para poder referenciar a los principales rasgos de la escuela de los sectores privilegiados, en donde la institución cuenta con un carácter omnicompreensivo de su experiencia social, ya que, gran parte de sus vidas cotidianas o bien transcurre en la escuela o bien gira en torno a la actividad escolar, constituyéndose en una **experiencia total**. La escuela acotada, por otro lado, hace referencia a la experiencia escolar

de jóvenes que pertenecen a sectores vulnerables en términos sociales y económicos, sectores en donde la escuela va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa de estos jóvenes, haciéndose una **experiencia acotada**, cada vez más parcial hasta llegar a ser completamente secundaria. Así, la escuela acotada se produce como resultado de múltiples procesos que le van quitando “espacio” y “centralidad” en la experiencia de la niñez y, particularmente, de la juventud.

Sobre este punto, es importante destacar que, si bien las categorías aquí mencionadas son utilizadas por el autor para tratar describir/analizar específicamente el contexto mexicano, se reconoce que las mismas proporcionan elementos analíticos que posibilitan la comprensión del objeto de estudio del presente trabajo de indagación, es decir, las experiencias escolares de desvinculación y revinculación escolar.

Se comprende entonces que, a partir de lo desarrollado por el autor el acotamiento de la experiencia escolar se expresa en dimensiones tanto espaciales como temporales. Así, mientras la primera se refiere al hecho de que a diferencia de lo que sucede con la escuela total, en donde la experiencia escolar trasciende y se integra casi de manera indiferenciada con otras relaciones y actividades, en la escuela acotada la experiencia escolar se reduce a su unidad mínima y esencial, es una actividad más entre otras²¹, muchas veces menor en la vida cotidiana, y una experiencia secundaria en el proceso mismo de transición hacia la adultez de las/os jóvenes.

Ahora bien, teniendo en cuenta el desarrollo de las dimensiones objetivas y subjetivas que forman parte de las experiencias escolares de las y los jóvenes en el presente trabajo de indagación, se pudo identificar que las mismas no representan situaciones lineales. Es decir, si bien la escuela para estos jóvenes se suma a una serie de responsabilidades que asumen en el día a día, no es sólo algo más en la lista de cosas por hacer en la vida de estos estudiantes.

Para las y los jóvenes que participaron de la investigación asistir a la escuela es una obligación, un lugar en el que tienen que estar y en el que por sobre todas las cosas eligen estar, hecho que queda de manifiesto sobre todo en las respuestas en donde identifican al espacio escolar como espacio de socialización, equiparándola a espacios de encuentro y formación como por ejemplo los clubes, centros culturales, parques, entre otros.

Por un lado, las y los jóvenes estudiantes del nivel medio que participaron del trabajo de indagación se vinculan con la institución escolar desde el reconocimiento de la misma

²¹ El trabajo desde temprana edad, generalmente a partir de la adolescencia, pero incluso desde la niñez a través de diversas formas de colaboración informal con los padres u otros familiares en sus trabajos o en las tareas del hogar, es un factor directamente asociado con el acotamiento de la escuela.

como medio para, es decir se vinculan con la institución desde una valoración instrumental, lo cual puede ser analizado en el marco de que, dado que se trata de jóvenes que ya transitaron por experiencias laborales como delivery, atención al cliente en un almacén o kiosco, ayudante de albañil en obras de construcción entre otros, es decir, actividades cuya característica principal es la informalidad, ven a la escuela como el medio para acceder a empleos con mayor estabilidad. Por otro, si bien no hay una vinculación en el orden expresivo con la institución escolar, las/os estudiantes identifican que hay cuestiones que deberían modificarse de la escuela, modificaciones que van desde aspectos de la infraestructura, a la necesidad de sumar actividades recreativas a la caja curricular, y finalmente las que hacen mención sobre aspectos institucionales, como por ejemplo la carga horaria de las clases.

Lo desarrollado hasta aquí permite identificar cómo para estos jóvenes la escuela es, no sólo un espacio de encuentro, socialización, aprendizaje, es decir un espacio esencial para la subjetivación y construcción identitaria (Saraví, 2022), sino también un paso necesario para el acceso a trabajos en el marco de la formalidad y para la continuidad de estudios en el nivel superior.

A lo largo del análisis se pudo identificar cómo, si bien se trata de experiencias que transcurren en el marco de la vulnerabilidad, dadas las condiciones en la que tienen que transitar por el sistema educativo las y los jóvenes que participaron de la investigación, los mismos pueden y/o logran sostener sus trayectorias en gran parte por las redes de contención tejidas por el Estado, en sus múltiples dimensiones, es decir, a través de la presencia de políticas socioeducativas, de fortalecimiento pedagógico y de transferencia directa e indirecta de recursos económicos, como a través de la escuela y el rol estratégico del personal administrativo de la institución. Es decir, el contexto en términos normativos hizo y generó un estado de situación para que las y los jóvenes pudieran asistir a clases.

¿Se puede decir entonces que las experiencias escolares de los jóvenes que forman parte de la investigación son experiencias acotadas/limitadas?

Como ya se mencionó a lo largo del presente trabajo, se tomaron como categorías de análisis a las categorías desarrolladas por Saraví (2015) las cuales sirven para analizar y reflexionar las experiencias escolares de jóvenes en México, y en este sentido, si bien a lo largo del presente trabajo se comprende que las mismas sirven como elementos en términos

analíticos para analizar las experiencias escolares en el contexto argentino, en la medida que se fueron analizando las respuestas de las/os jóvenes se pudo comprender que el contexto cuenta con una serie de características particulares que no sólo hacen y marcan la diferencia, sino que también complejizan las diferentes experiencias escolares.

En México a diferencia de lo que sucede en Argentina, el proceso de selección para ingresar a una escuela de nivel medio en el sector público se basa en un examen general, aplicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). Todos los aspirantes deben seleccionar máximo 20 escuelas a las que desearían ingresar, en orden de preferencia. De acuerdo con el resultado obtenido en el examen y la demanda existente —las escuelas más demandadas exigen un puntaje más alto—, los estudiantes acceden o no a la escuela de su elección.

Además del reconocimiento social, la preferencia por determinadas escuelas se debe a que facilitan el ingreso de sus alumnos a las licenciaturas de las instituciones de las que dependen, hecho que sucede sobre todo con instituciones como las preparatorias y colegios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (Bayón, 2022)

En Argentina, la organización del nivel medio del sistema educativo es diferente y varía por jurisdicción. En la ciudad de Salta capital las escuelas secundarias del nivel medio de gestión pública no cuentan con requisitos de ingreso, el único impedimento que podría llegar a existir para poder acceder a una escuela secundaria es que la misma no cuente con cupos disponibles. Esto sumado al hecho de que en la provincia tal y como sucede en casi todas las provincias del país hay una universidad pública, la Universidad Nacional de Salta cuyo acceso es irrestricto (a excepción del ingreso a la carrera de medicina, carrera que como cuenta con un cupo limitado, razón por la cual los aspirantes a la carrera deben rendir examen de ingreso, instancia sobre la cual en los últimos años hubo muchas denuncias y quejas) y a la vez hay Institutos de Educación Superior de gestión públicas con tecnicaturas y carreras de formación docente las y los jóvenes que formaron parte del trabajo de investigación transitan por el sistema educativo en general y por la escuela secundaria en particular con la seguridad de que luego, una vez culminado el nivel pueden ingresar a realizar sus estudios en el nivel superior.

Esto se refleja si observamos sus respuestas en torno a las expectativas que tienen para los próximos años; sobre este punto es importante resaltar que en todas las tomas se hizo la pregunta “¿Qué vas a hacer el año que viene?” y si bien, entre las respuestas de les

jóvenes se mantienen ciertas tendencias en relación a las más mencionadas, las cuales son, *sólo estudiar y estudiar y trabajar* entre un año y otro quienes mencionaron solo *trabajar* creció 14 puntos, esto se puede ver en la tabla N°10 “Expectativas de las/os estudiantes”.

Tabla N°10 “Expectativas de las/os estudiantes”

Que vas a hacer el año que viene						
Año	Estudiar solamente	Estudiar y trabajar	No lo tengo decidido	Trabajar solamente	Otro	Total
2022	48%	36%	14%	2%	0%	100%
2023	36%	50%	10%	2%	2%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024

Es decir, una vez más se observa entre las respuestas de las/os estudiantes la mención a la necesidad de trabajar, lo cual deja en manifiesto, cómo estos jóvenes de entre 15 y 17 años de edad se encuentran en completo conocimiento sobre su rol en la economía familiar.

Es importante remarcar que si bien diversos trabajos de investigación y la realidad misma ha demostrado que a pesar de que el ingreso al nivel superior es irrestricto sostener trayectorias en el mismo suele ser un gran desafío, sobre todo para jóvenes de sectores socioeconómicos bajo, quienes en muchos casos deben trabajar para aportar económicamente al hogar y sostener sus gastos personales hechos que, dadas las dinámicas de cursada del nivel superior, tienen un efecto, sobre las posibilidades de poder aprobar materias y mantener ritmo en el rendimiento académico (Corica, Otero y Merbilahaá, 2023). El hecho de que haya instituciones públicas, gratuitas y de ingreso irrestricto para quienes hayan terminado la educación obligatoria, marcan la base desde donde las/os jóvenes que forman parte del trabajo de indagación piensan y/o analizan sus posibilidades.

Sobre este punto y con el objetivo de ampliar y profundizar el argumento que se viene desarrollando, se presentan datos que corresponden a la toma realizada durante el 2024, y si bien se tratan de primeras aproximaciones sobre las encuestas cargadas, es decir sólo de las encuestas que se hicieron en las escuelas, sirve en términos analíticos para tener un primer indicio de cómo las y los jóvenes analizan sus posibilidades para continuar estudios en el nivel superior. Tal y como se puede observar en la tabla N° 11 “Instituciones en las que estudiarían post - egreso” del total de jóvenes que formaron parte de la toma

durante el año 2024 el 42% de ellos sostienen que les gustaría estudiar en instituciones públicas, 34% en universidades y el 8% en institutos de educación superior de gestión pública. Se destaca que en cantidad de respuestas le siguen con un 34% aquellas en donde las y los jóvenes sostienen que “no saben” dónde estudiar, falta de definición que de alguna manera cristaliza la incertidumbre con la que deben convivir las y los jóvenes. A su vez, del total de jóvenes que participaron de la última toma el 20% aseguraron que les gustaría estudiar en instituciones privadas, un 16% en universidades y un 5% en institutos de educación superior de gestión privada.

Tabla N°11 “Instituciones en las que estudiarían post - egreso”

Dónde te gustaría estudiar el año que viene	
Universidad Pública.	34%
Universidad Privada.	16%
Ns/Nc	34%
Terciario Público.	8%
Terciario Privado.	5%
Instituto de capacitación NO Formal	1%
Ninguno	1%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024.

Corica (2012) cita a Bourdieu (2006) y plantea que las aspiraciones tienden a tornarse más realistas, más estrictamente ajustadas a las posibilidades reales, en la medida que estas últimas aumentan, esto puede servir para comprender las respuestas de las/os jóvenes sobre sus expectativas a futuro, es decir, en las expectativas hay una tensión entre las posibilidades que da el tener instituciones del nivel superior públicas, gratuitas y de ingreso irrestricto y el hecho de ser consciente de que para sostener esa trayectoria y más, para sostener su vida en términos individuales y a la vez al grupo familiar necesitan salir a trabajar.

En este sentido, las experiencias escolares de los sujetos que forman parte del trabajo de indagación están más bien condicionadas por procesos sociales externos a éstas/os, que se pueden observar con toda claridad en las respuestas, las mismas reflejan experiencias que transcurren en el marco de la vulnerabilidad, ya que debe convivir con otras responsabilidades como por ejemplo trabajos que desarrollan algunos en el hogar, cuidando personas, ya sea mayores o menores y/o desarrollando tareas domésticas en el hogar; y otros por fuera del hogar, en actividades de atención al cliente, en obras de construcción, changas que desarrollan diariamente.

Es importante resaltar a su vez el hecho de que las experiencias escolares aquí descritas transcurren sobre la base de una estructura que generó líneas de acción para sostener y acompañar, las trayectorias de las y los jóvenes en la educación obligatoria. En este sentido, no sólo se destaca la presencia de las políticas socioeducativas en el acompañamiento a las trayectorias de la/os jóvenes, y es que del total de jóvenes que participaron de la segunda toma el 70% tiene acceso a políticas sociales, de los cuales en su mayoría mantienen recorridos que se enmarca en lo establecido dentro de lo que se entiende por trayectorias teóricas. Sino también como ya se mencionó a lo largo del análisis las redes tejidas desde y en las instituciones escolares, redes de las que son protagonistas sobre todo el personal administrativo de las instituciones y el personal docente.

En segundo lugar y relacionado directamente a la extensión de la obligatoriedad, es posible identificar como luego de la Ley de Educación Nacional no sólo se sentaron las bases desde donde se pensaba, se hacía y se ponía en acción la política educativa, sino que también generó un estado de situación que permitió a las y los jóvenes que se reconozcan como sujetos con derecho de acceso a la escuela secundaria, lugar en el que, como se puede observar en las respuestas de las y los jóvenes, eligen estar y, desde donde también exigen cambios y mejoras en aspectos que hacen a la organización del tiempo y el espacio de la escuela pero también a los contenidos que forman parte de la caja curricular.

No se trata de experiencias limitadas, por el contrario, al ser la escuela el lugar de encuentro entre pares, el lugar en el que aprenden cosas nuevas, el lugar en que también pueden vivir su juventud, las experiencias escolares de estos jóvenes se resignifican una vez dentro de las aulas. Las experiencias escolares aparecen en el presente trabajo como un movimiento subjetivo que habilita la proyección a futuros posibles, de esta manera, el ser estudiante conlleva la esperanza de, en algunos casos nombrada como certeza en otros como

deseo, que el tránsito de la escuela secundaria se traduzca en mejoras de calidad de vida, de condiciones objetivas de existencia (Ruiz, Magnoli, 2024).

Reflexiones finales

A lo largo de la presente tesis se analizaron la evidencia empírica relevada a partir de los interrogantes planteados al inicio sobre la temática de las “experiencias escolares juveniles en la secundaria”. Los mismos, que fueron planteados en función de los objetivos de investigación y se encuentran enunciados en la introducción, son los siguientes:

¿Cuáles son las características que asumen las experiencias de desvinculación de jóvenes estudiantes de los colegios que forman parte del trabajo de indagación? ¿Cuáles son los motivos por los que los jóvenes deben interrumpir su asistencia a clases? ¿Cuáles son los motivos por los que asisten a la escuela secundaria? ¿Cuál es la valoración que hacen de la escuela en general? ¿Cuál es el rol de la familia en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes? ¿Son jóvenes que deben trabajar en paralelo a la cursada del nivel medio? ¿Cuáles son las características de esas experiencias laborales? ¿Cuál es el rol del estado en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares? ¿son jóvenes que participan en algún programa de revinculación escolar y/o de acompañamiento a las trayectorias? ¿Cuáles son las expectativas y planes sobre el futuro de los jóvenes que forman parte del trabajo de indagación?

Ahora bien, a lo largo del presente trabajo, en cada uno de sus capítulos se desarrollaron una serie de elementos teóricos y empíricos que pretendieron servir para el análisis y lectura de las experiencias escolares de las y los jóvenes que participaron de la indagación. De esta manera, las respuestas a las preguntas elaboradas en el proyecto serán respondidas no en el orden en el que fueron presentadas sino más bien en línea a como estuvo organizado el análisis.

A partir de la lectura de los datos estadísticos presentados en el cap. I se puede identificar que la tasa neta de escolarización del nivel medio de los últimos cinco años tiene movimientos hacia arriba, a nivel nacional para el año 2022 según los datos del área de información y evaluación educativa de la secretaría de educación de la nación eran de 94.1%, lo cual puede ser analizado a la luz de la extensión de la obligatoriedad de dicho nivel del sistema educativo establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206, y de la ejecución a nivel nacional de diferentes políticas y programas destinados al

acompañamiento de las trayectorias educativas de todas aquellas personas que se encontraban tanto en edad teórica de asistir a dicho nivel del sistema educativo, como todas aquellas que no habían finalizado y/o completado la cursada.

En la provincia de Salta, se repite dicho fenómeno, el movimiento hacia arriba identificado en los últimos 5 años deja como resultado que 9 de cada 10 jóvenes salteñas/os que se encuentran en edad teórica de asistir al nivel medio estén escolarizadas/os, lo cual puede ser analizado en línea a lo desarrollado, esto es, a la existencia y vigencia de la LEN a nivel nacional y de la Ley de Educación Provincial N°7546 y de una serie de medidas, sobre todo aquellas dispuestas a nivel nacional por los gobiernos que corresponden al período de análisis que sostuvieron y acompañaron a las diferentes trayectorias. A su vez, es importante resaltar que si bien dicho crecimiento se dio en paralelo a la persistencia de viejas problemáticas (repitencia, abandono) que atraviesan históricamente al nivel, las mismas cuentan con bajas en todos los campos aquí expuestos.

Una lectura válida para comprender el movimiento fluctuante de las tasas de escolarización y abandono interanual, es que los mismos transcurren en un contexto en el que la herencia e idea de avanzar en el reconocimiento de la educación como derecho era incuestionable, lo cual no era algo ajeno a lo que estaba sucediendo en el resto de la región y que de alguna manera constituía la cristalización de un largo proceso, cuyos orígenes se remontan hacia finales del siglo XIX período en el que con la Ley 1420 se logró que el siglo siguiente cerrará con la educación básica prácticamente universalizada (Kessler y Assusa, 2020). De esta manera, dado que la ampliación de la obligatoriedad sucedió en el marco del reconocimiento del Estado como el encargado de garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de los niveles obligatorios, es importante destacar la presencia de las políticas socioeducativas en el acompañamiento a las trayectorias de las/os jóvenes, del total de jóvenes que participaron de la investigación, el 70% tiene acceso a políticas socioeducativas, entre las que se destacan aquellas que son de transferencia directa de ingresos económicos. Sobre este punto importa destacar que del total de jóvenes que aseguran acceder a políticas y programas sociales, la mayoría de ellas/os mantienen recorridos que se enmarcan en lo pre-establecido por el sistema educativo dentro de lo que se entiende por trayectorias teóricas.

Ahora bien, a lo largo del presente trabajo se realiza el análisis de las experiencias escolares de las y los jóvenes estudiantes del nivel medio de dos colegios secundarios de la

ciudad de Salta capital. Dicho estudio, se hace mediante el uso de la categoría “experiencias acotadas” (Saraví, 2015).

La reconstrucción en términos empíricos del objeto de estudio, que se hizo teniendo en cuenta las dimensiones que atraviesan a los diferentes recorridos, permitió identificar cómo si bien al momento de hacer foco sobre los aspectos estructurales que dan marco a las experiencias escolares y que de alguna manera posibilitan o dificultan el desarrollo de las mismas, se corresponden a lo que se entiende por “experiencia acotada” (Saraví, 2015). Al momento de hacer foco sobre las dimensiones subjetivas que componen a las experiencias escolares, aquellas vinculadas a las experiencias biográficas de cada sujeto, a las valoraciones y sentidos atribuidos a la institución escolar, el análisis da un giro y permite identificar otro fenómeno.

En el análisis de las respuestas de las y los jóvenes que forman parte del trabajo de indagación y que pertenecen a sectores vulnerables en términos socioeconómicos cuyos hogares se encuentran ubicados en barrios populares identificados como tal por el ReNaBaP (registro nacional de barrios populares). Jóvenes que, a su vez, tal y como se pudo observar en el capítulo N°3 que corresponde al análisis empírico, se encuentran activos en términos laborales, mientras en el año 2022 el 55% del total de jóvenes aseguró que había trabajado en algún momento, para el año 2023 la cifra de los que se encontraban activos en términos laborales sube 6 puntos, 26% del total trabajaba al momento de contestar el cuestionario y 35% estaba buscando trabajo. Es decir, sujetos que deben transitar por la escuela secundaria obligatoria y en paralelo se ven en la necesidad de desarrollar de otras actividades como por ejemplo tareas de cuidado en el interior del hogar o tareas laborales informales por fuera del hogar, ambas actividades que se desarrollan en pos de sostener y contener al grupo familiar, por un lado, pero también sostener gastos personales por otro. La escuela a pesar de ser una responsabilidad más, lejos de perder centralidad, a lo largo de la trayectoria educativa se resignifica constantemente.

Para estas/os jóvenes la escuela es un lugar en el que tienen que estar, en el que saben que pueden estar y el lugar que ante todo los va a recibir. Muchas veces entre las respuestas a la pregunta de por qué van a la escuela surge la palabra obligación, pocas veces la palabra derecho, a lo largo del escrito se desarrolla como argumento para analizar la forma en la que los jóvenes transitan por la escuela secundaria el término “naturalización de la obligatoriedad”, jóvenes hijas/os de la LEN que ven la escuela secundaria obligatoria como

un hecho, lo que podría interpretarse como acción política y consecuencia de la puesta en acción de la ley antes mencionada y como el punto de partida del vínculo que estos jóvenes tejen y construyen día a día con la institución escolar y el lugar desde donde también exigen cambios y mejoras.

Sobre este punto se destaca cómo si bien, entre las respuestas de las y los jóvenes se identifica que transitan por la escuela a sabiendas de que es ahí el lugar en el que tienen que estar, es importante resaltar que también se observa una reivindicación de la escuela como espacio de encuentro, socialización y aprendizaje, hecho que puede ser interpretado sobre todo como uno de los efectos de la pandemia y el aislamiento sucedido en dicho contexto. Sobre este punto, Corica, Otero y Magnoli (2023) reconocen que durante la pandemia las juventudes privilegiaron el desarrollo de aquellas actividades que permitían o habilitaban el contacto con otros, aunque sea un mínimo de sociabilidad. Las y los jóvenes que participan del proyecto de investigación son sujetos que vieron sus vidas atravesadas por la pandemia y el confinamiento, que debieron continuar su trayectoria escolar de forma virtual, en donde el contacto de forma presencial con sus pares de alguna manera se había detenido, y es eso justamente lo que da el puntapié para analizar y comprender las respuestas. Es decir, la escuela como espacio de socialización, como el lugar en el que están sus amigos, su grupo de pertenencia es relevante en la vida de estos jóvenes.

La escuela aparece también, como el lugar en el que estas/os jóvenes comprenden que adquieren herramientas para la vida, la terminalidad de la escuela secundaria aparecería entonces como una estrategia de supervivencia para salir a un mundo cada vez más desigual, cada vez más individual. Entre las respuestas de las y los jóvenes se identifica una valoración instrumental, ven en la escuela secundaria un medio para, hecho que debe ser interpretado en su contexto, es decir la obligatoriedad de la secundaria estableció las bases desde donde se piensa el acceso al circuito laboral en términos formales. Esto pone en evidencia cuestiones como que el contacto con el mundo del trabajo forma parte de la experiencia cotidiana propia de la realidad escolar de las/os jóvenes que forman parte del panel. Se entiende entonces que las valoraciones y sentidos atribuidos a la escuela secundaria se encuentran fuertemente atravesadas por las primeras experiencias laborales de las y los jóvenes, experiencias que muchas y muchos de ellas/os vivieron incluso antes de cumplir 15 años y que se caracterizan ante todo por desarrollarse en el marco de la precariedad e informalidad (Antonucci, 2022).

En cuanto a las expectativas, se puede identificar entre las respuestas de las y los jóvenes movimientos entre un año y otro, mientras para el año 2022 el 48% del total del panel reconocía que quería estudiar solamente y el 36% que iba a estudiar y trabajar, para el año siguiente la cifra de quienes aseguran que solo desean estudiar baja 12 puntos y la cifra de quienes aseguran que desean estudiar y trabajar sube 14. Es decir, en la medida que se acerca la edad teórica de egreso, las y los jóvenes son conscientes que deben hacerse cargo de sus gastos personales y es por eso que mencionan e incorporan como estrategia post egreso combinar estudios en el nivel superior con trabajo. Corica (2012) propone analizar las expectativas teniendo en cuenta las características del contexto sociohistórico que nos acontece, un contexto de ausencia de proyectos colectivos, y de escasa perspectiva de ascenso o movilidad social (Corica, 2012), de esta manera se comprende entonces que las estrategias post egreso de combinación estudio/trabajo en estos jóvenes serían un escudo a la sensación constante de incertidumbres y el temor de quedarse afuera. A su vez, se reconoce que estas expectativas post egreso deben ser leídas teniendo en cuenta las características del contexto en términos de acceso, la presencia de instituciones del nivel superior universitario y no universitario gratuitas y de ingreso irrestricto marcan el horizonte de posibilidades para estos jóvenes.

Es importante destacar que luego del análisis en términos empíricos del objeto de estudio se pudo identificar como las experiencias escolares de las y los jóvenes que forman parte del trabajo de indagación se encuentran atravesadas por trayectorias educativas agrietadas, trayectorias que se caracterizan por verse atravesadas por procesos de interrupción de asistencia a clases, pero por sobre todas las cosas por verse atravesada por procesos de revinculación de estos jóvenes con el espacio escolar. Se destaca que entre los motivos de interrupción de la asistencia a clases se encuentra el tener que salir a trabajar, hecho que no sólo cobra significancia en este punto, sino que trasciende y es parte constitutiva de la experiencia de las/os jóvenes.

De esta manera, a través del estudio longitudinal que se está llevando a cabo se pudo identificar como las trayectorias educativas de estos jóvenes transcurren en el marco de grandes movimientos, de rupturas y de continuidades, de procesos de desvinculación pero también de revinculación, revinculaciones se sostuvieron a través de las redes de contención tejidas desde el estado a través de la política socioeducativa, sobre todo de las políticas de transferencia directa de recursos, por un lado y a través de sus directivos, preceptores y docentes por otro.

Las y los jóvenes transitan por el espacio escolar, a partir del reconocimiento del mismo como el lugar en el que deben estar y el lugar que los va a recibir (hecho que también debe ser identificado como efecto de las estrategias institucionales pensadas para el sostenimiento de las trayectorias), a su vez en las respuestas de las y los jóvenes se pudo identificar como la escuela no solamente es valorada en términos instrumentales como medio para, sino que también es valorada como espacio de encuentro y socialización, como el espacio en el que pueden compartir con su grupo de pares.

Finalmente, si bien a lo largo del trabajo se pudo identificar que las/os jóvenes deben participar de la contención del grupo familiar para sostener al hogar y llegar a fin de mes, gracias al seguimiento extendido en el tiempo, a través de la carga de las encuestas que corresponden al año 2024, entre las respuestas de las y los jóvenes se observan cuestiones que indicarían que el rol del grupo familiar en el sostenimiento de las trayectorias educativas estaría atravesado por otras dimensiones que no se reducen a lo económico, dimensiones serán exploradas y profundizadas en el desarrollo de la tesis doctoral, trabajo que en la actualidad se encuentra en curso.

En línea a esto último mencionado, es fundamental destacar que lo desarrollado a lo largo de toda la investigación pretende ser el punto de partida para el proyecto de investigación que forma parte de la tesis doctoral que se encuentra en pleno desarrollo. Se trata de un estudio sobre las trayectorias de vida de estos jóvenes, para lo cual se completará el seguimiento longitudinal, cinco años de indagación, tres años durante la cursada del nivel medio y dos años durante el teórico egreso.

La reconstrucción de las experiencias escolares de los dos primeros años de cursada tuvo como propósito marcar el punto de partida, conocer quiénes eran las y los jóvenes con los que se estaba trabajando, identificar las características de las experiencias escolares permitía en términos generales conocer también el rol de la escuela como estructura de actividad pensada para este sector de la población, dicha reconstrucción también hizo que surjan los siguientes interrogantes. ¿De qué manera decantan todas estas experiencias en procesos transicionales más amplios? ¿marca realmente la diferencia haber culminado el nivel medio del sistema educativo? ¿hay diferencias en las transiciones de quienes terminan la escuela secundaria y quienes no? ¿cuáles son esas diferencias? ¿cuáles son las características de las transiciones post egreso de estos jóvenes? ¿Hay diferencias en las valoraciones que hacen de la escuela secundaria post egreso?

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2022). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina.

Acosta, F. (2022). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina.

Antonucci, L. (2018). Not all experiences of precarious work lead to precarity: The case study of young people at university and their welfare mixes. *Journal of Youth Studies*, 21(7), 888-904.

Asignación Universal por hijo para Protección Social. Decreto 1602/2009.

Assusa, G., & Kessler, G. (2020). La escuela secundaria en América Latina: Democratización con desigualdades perennes.

Assusa, G., & Kessler, G. (2020). La escuela secundaria en América Latina: Democratización con desigualdades perennes.

Bendit, R., & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 25(46), 4-43.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO/Gel.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO/Gel.

Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. In *La educación secundaria: cuando la política educativa II*

Chachagua, M. R. (2020). Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina).

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 71-95.

Corica, A. M., Otero, A., & Magnoli, P. (2023). Juventudes y educación secundaria: sentimientos y actividades de jóvenes en contexto de pandemia en Argentina. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6).

Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.

Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.

De los Ángeles Olarte, I. M., & Velarde, G. C. (2019). Del dicho al hecho hay un largo trecho: Secundaria Obligatoria en la ruralidad. *Cuadernos de Humanidades*, (31).

DUSSEL, Inés, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO-CBC, 19

Enguita, M. F. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?. *Política y sociedad*, (1), 23-36.

Espinola Hoffmann, V., & Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina (dossier).

Filmus, D. et al., (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.

Forni, P., & Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189.

GALLART, M. A. *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones-Stella Edición, 2006. p. 172.

Hampel, R. L., Johnson, W. R., Plank, D. N., Ravitch, D., Tyack, D., & Cuban, L. (1996). History and educational reform. *History of education quarterly*, 36(4), 473-502.

Iazzetta, O. (2013). Democracia, calidad de la democracia y democratización. *Revista Debates*, 7(1), 139-139.

Inclusión y Equidad en Educación. (2020) SITEAL, IPE, UNESCO.

Informe Estadístico General. Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología de la Provincia de Salta, 2023

Informe Estadístico General. Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología de la Provincia de Salta, 2023

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.

KESSLER G. La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2002. 116p.

Kessler, G. (2002). La experiencia fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas* 27 (8). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view>

Lineamientos estratégicos para la república argentina 2022-2027 por una educación justa, democrática y de calidad. Res N° 423/22. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional.

Llach, J.J. (2006). El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas. Granica.

Longo, M. E., & Deleo, C. (2013, October). La incorporación metodológica del tiempo: un estudio de trayectorias biográficas y laborales a partir de dispositivos

longitudinales. In VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata." Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"(La Plata).

MARSHALL, A. Empleo en la Argentina, 1991-1997: ¿Nuevas pautas de comportamiento después de la liberalización económica? Santiago-Chile: OIT, 1998. p. 25.

Memoria de gestión 2007 - 2019. Dirección General de Estadística de la Provincia de Salta.

Memoria de gestión 2007 - 2019. Dirección General de Estadística de la Provincia de Salta.

Miranda, A. (2015). Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo. Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea. Editorial Teseo.

Miranda, A., & Corica, A. M. (2018). Gramáticas de la juventud. Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. Última década, 24(44), 109-131.

O'donnell, G. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. Revista del CLAD Reforma y Democracia, (42), 5-30.

Olarte, I. M. D. L. Á., & Velarde, G. C. (2019). Educación secundaria, claroscuros inquietantes.

Olarte, I. M. D. L. Á., & Velarde, G. C. (2019). Educación secundaria, claroscuros inquietantes.

Otero, A. (2011). Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. Educação em Revista, 27, 145-162.

Otero, A., Corica, A. M., & Merbilhaá, J. (2023). Un estudio exploratorio sobre los soportes de acompañamiento a jóvenes de Argentina en su tránsito universitario. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (8), 72-98.

Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. [http://168.83, 90, 285-16](http://168.83.90.285-16).

Programa Acompañar: puentes de igualdad. Res. CFE N° 369/2020. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). Resolución N° 84/2014. Poder ejecutivo Nacional

Programa Volvé a la escuela, Res. 327/21. Ministerio de Educación de la Nación

Riquelme, G. C. (1985). Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis. *Revista Argentina de Educación* (6), 17-46.

Riquelme, G. C. (1989). Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Ibero

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México.

Sassera, J. S. (2022). Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: Aportes de representaciones cartográficas en una localidad.

Scopinaro, N. (2023). Configuración actual de la división sexual del trabajo (Master's thesis, Buenos Aires).

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (21), 27-53.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.

TIRAMONTI, G. La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media 1. ed. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 245.

VALLS CASAS, O., Sánchez-Gelabert, A., & Troiano, H. (2022). La actitud del alumnado frente a la escuela. Cuadernos de Investigación Educativa, 14(1).

Valls, O., Sánchez-Gelabert, A., & Troiano, H. (2023). A atitude dos alunos em relação à escola. Cuadernos de Investigación Educativa, 14(1).

Veleda, C. (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella, La Crujía.

Viñao, A. (2002a). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.

Viñao, A. (2002b). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. Revista mexicana de investigación educativa, 7(15), 223-256.

Anexos

Consentimiento informado de ingreso a las escuelas



10 de agosto de 2024

Consentimiento informado

Nos dirigimos a usted con el objetivo de presentarnos e invitarlo/a colaborar con nuestro proyecto de investigación. Específicamente, se trata de un estudio financiado por el *CONICET* y la *Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas* cuyo título es: *“Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”*, el cual es dirigido por la Dra. Agustina María Corica (FLACSO-CONICET) que da continuidad con el Proyecto *“ Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones”*. PIP2022-112202101 con financiación de CONICET. Período 2023-2026.

El objetivo de la misma es contribuir a la investigación sobre la educación secundaria y las juventudes, y aportar al debate teórico y metodológico sobre las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo en distintos contextos económico-sociales.

Para lograrlo se prevé la recolección de datos a través de cuestionarios estructurados y entrevistas, cuya participación es confidencial y privacidad de la información. Cuando los resultados se difundan, su identidad se mantendrá resguardada gracias al sistema de codificación del instrumento. Su participación no conlleva ningún tipo de riesgo y los resultados de esta investigación serán resguardados para su seguridad.

El tiempo requerido para su participación en la investigación implica aproximadamente 30 minutos, no afecta la dinámica escolar ni institucional y no se accederá a expedientes personales. Se destaca que la participación es voluntaria y puede interrumpirla en cualquier momento sin expresar los motivos. Además, se podrá acceder a los registros de investigación cuando lo solicite.

Si está dispuesto a participar en estas condiciones, le solicitamos su consentimiento mediante su firma.

Dra. Agustina Corica
Investigadora Responsable
Coordinadora Académica Programa Juventud – FLACSO Argentina

Firma

Aclaración

ENCUESTA N° _____ ESCUELA N° _____



CUESTIONARIO INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y JUVENTUDES

CONSENTIMIENTO INFORMADO Presentación

Hola! Somos investigadores del Programa de Investigaciones en Juventud de la FLACSO Argentina y estamos realizando una investigación sobre Juventudes y Educación Secundaria.

Nos gustaría hacerte algunas preguntas acerca de tu trayectoria educativa y experiencias de trabajo, sobre la pandemia y sobre tu participación en espacios comunitarios/barrales u organizacionales. Con esta investigación apuntamos a mejorar la escuela secundaria. Por favor, recordá que no tenés que responder nada que no quieras contar. No hay respuestas correctas o incorrectas, solamente estamos preguntando lo que a vos te parece.

Te vamos a preguntar datos para contactarte el año próximo y conocer sobre como continuaste con tus actividades educativas y laborales. La información es confidencial y será archivada de manera codificada para garantizar el anonimato de las respuestas. No vamos a usar tu nombre en ningún documento, la información solicitada es para uso científico. Solamente necesito el consentimiento o aprobación de tu parte.

ENCUESTA N° _____ ESCUELA N° _____

MARCA CON UNA CRUZ LAS RESPUESTAS Y COMPLETA SEGÚN CORRESPONDA

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____	Edad: _____	Identidad autopercebida: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/> Otro (no binario)
----------------------------	-------------	--

Lugar de residencia (Ciudad donde vivís): _____

Jurisdicción:

<input type="checkbox"/> 6.1.) Conurbano Bonaerense	<input type="checkbox"/> 6.2.) Río Cuarto
<input type="checkbox"/> 6.3.) Salta Capital	<input type="checkbox"/> 6.4.) Otro: ¿cual?.....

Celular.: (aclarar si es propio o a quién pertenece): _____	Teléfono fijo: _____	Mail: _____
---	----------------------	-------------

Facebook/ Instagram: _____	Año escolar que cursa: _____
----------------------------	------------------------------

Orientación de la escuela:

<input type="checkbox"/> 12.1.) Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/> 12.2.) Economía y Administración	
<input type="checkbox"/> 12.3.) Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/> 12.4.) Comunicación	<input type="checkbox"/> 12.5.) Artística
<input type="checkbox"/> 12.6.) Educación Física	<input type="checkbox"/> 12.7.) Lenguas Extranjeras	<input type="checkbox"/> 12.8.) Informática

Modalidad de la escuela:

<input type="checkbox"/> 13.1.) Educación común	<input type="checkbox"/> 13.2.) Educación técnico profesional
---	---

Turno que cursa:

<input type="checkbox"/> 14.1.) Mañana	<input type="checkbox"/> 14.2.) Tarde	<input type="checkbox"/> 14.3.) Vespertino/Noche
--	---------------------------------------	--

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

EDUCACIÓN

15) ¿Te gusta venir a la escuela? (De respuesta única con descripción)

- 15.1.) Sí
- 15.2.) No
- 15.3.) Más o menos
- 15.4.) ¿Por qué?

.....

.....

.....

16) ¿A cuantas cuadras te queda la escuela de tu casa?

16.1.)(numérico por cantidad de cuadras)

17) ¿Repetiste algún año de educación primaria? (De respuesta única)

- 17.1.) Sí ¿Cual?
- 17.2.) No

18) ¿A qué edad comenzaste el secundario? (De respuesta única)

18.1.) Edad:

19) ¿Repetiste algún año de educación secundaria? (De respuesta única)

- 19.1.) Sí ¿Cuál?.....
- 19.2.) No

Para quienes interrumpieron sus estudios

20) ¿En qué momento dejaste de venir a la escuela? (De respuesta única)

- 20.1.) No deje de ir a la escuela (Saltar a pregunta 26)
 - 20.2.) Si dejé de ir a la escuela (Continuar con preguntas 21 a 25)
- ¿Cuándo?
- Antes de la pandemia
 - Durante la pandemia
 - Después de la pandemia

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

21) ¿Por qué no pudiste seguir estudiando? (De respuesta múltiple)

- 21.1.) Por embarazo, embarazo de la pareja, maternidad o paternidad
- 21.2.) Por una enfermedad
- 21.3.) Malos resultados académicos (malas notas, repitencia, etc.)
- 21.4.) Porque me expulsaron
- 21.5.) Por trabajar, buscar empleo
- 21.6.) Problemas de acceso o lejanía (no hay centros de educación en su ciudad)
- 21.7.) Otra, ¿cuál?

.....

.....

99) NS/NC

22) ¿Cuál fue el motivo principal por el que dejaste de cursar en 2020-2021? (De respuesta múltiple, marcar hasta 3 opciones).

- 22.1.) Comenzó a trabajar
- 22.2.) No tenía interés, le interesaba aprender otras cosas
- 22.3.) Porque quedó o su pareja quedó embarazada
- 22.4.) Tenía que cuidar menores de 12 años
- 22.5.) Tenía que cuidar personas con discapacidad o de 65 años o más.
- 22.6.) Le resultaban difíciles las materias
- 22.7.) Porque no podía conectarme
- 22.9.) Dificultades económicas (compra de materiales de estudio, boletos, etc.)
- 22.10.) Tuvo que atender asuntos familiares
- 22.11.) Por la pandemia, miedo a enfermarse, no querer salir de la casa
- 22.12.) Otro. ¿Cuál?

.....

.....

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

23) ¿Qué actividades realizaste cuando dejaste de ir a la escuela?*De respuesta múltiple)*

- 23.1.) Trabajé
 23.2.) Me dediqué al cuidado de niños/as
 23.3.) Hice las tareas del hogar
 23.4.) Ocio
 23.5.) Estudié un curso/otra cosa que no era la escuela
 23.6.) No hice nada
 23.7.) Otro ¿Cuál?

24) ¿Volviste a la escuela? (De respuesta única)

- 24.1.)
-
- Sí ¿Cuándo?

	2019	2020	2021
24.1.1 Entre marzo y junio			
24.1.1 Entre julio y diciembre			

- 24.2.) No
 99) NS/NC

25) ¿Por qué decidiste volver a la escuela? (De respuesta múltiple)

- 25.1.) Porque me llamaron de la escuela
 25.2.) Porque decidí seguir estudiando
 25.3.) Porque dejé de trabajar y pude retomar los estudios
 25.4.) Porque volvió la presencialidad
 25.5.) Por un programa de revinculación escolar/acompañamiento educativo
 25.6.) Otro ¿Cuál?

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

TRABAJO**26) ¿Alguna vez trabajaste? (De respuesta única)**

- 26.1.) Sí (Continuar con pregunta 27)
 26.2.) No (Saltar a pregunta 31)

27) ¿Trabajas actualmente? (De respuesta única)

- 27.1.) Sí (Continuar con pregunta 28)
 27.2.) No (Saltar a pregunta 31)

Trabajo actual**28) En esa semana, ¿hiciste alguna changa, fabricaste algo para vender o ayudaste a algún amigo y/o vecino en su negocio o criaste animales o cultivaste una huerta para vender su producción, etc.? (De respuesta única)**

- 28.1.) Sí
 28.2.) No
 99) NS/NC

29) En tu trabajo actual, vos trabajás como: (De respuesta única)

- 29.1.) Empleado sector privado
 29.2.) Empleado sector público
 29.3.) Miembro de cooperativa de producción
 29.4.) Cuenta propia
 29.5.) Trabajo productivo familiar no remunerado
 29.6.) Trabajador de un programa público de empleo

30) ¿Cuántas horas a la semana trabajas habitualmente?*(Seleccionar, de respuesta única)*

30.1)	1- 3 horas	
30.2)	4- 8 horas	
30.3)	9- 12 horas	
30.4)	Más de 12 horas	
30.5)	Entre 13 a 15 horas....	
30.6)	Más de 16 horas...	

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

CONFORMACIÓN FAMILIAR/ENTORNO

37) ¿Podrías contarme como está compuesta tu familia?

.....

.....

.....

38) ¿Cuántas personas viven en tu hogar?

38.1.) Indique la cantidad de personas.....

39) ¿Cuántas personas de tu hogar trabajan?

39.1.) Indique la cantidad de personas.....

40) Considerando el mes anterior, ¿de dónde provinieron los ingresos en el hogar? (De respuesta múltiple)

- 40.1.) Trabajo fijo
- 40.2.) Trabajo temporal
- 40.3.) Aporte o ayuda de tus padres
- 40.4.) Aporte o ayuda de otros familiares o parientes
- 40.5.) Aporte de otras personas no familiares
- 40.6.) Subsidio o seguro de desempleo
- 40.7.) Otros subsidios o pensiones
- 40.8.) Rentas, inversiones (fondos mutuos, ahorros)
- 40.9.) Otros ¿Cuál?

.....

.....

41) ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado de tu mamá? (De respuesta única)

- 41.1.) Nivel primario incompleto
- 41.2.) Nivel primario completo
- 41.3.) Nivel secundario incompleto
- 41.4.) Nivel secundario completo
- 41.5.) Nivel superior incompleto
- 41.6.) Nivel superior completo

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

42) ¿Actualmente alguien de tu casa recibe algún programa social? Si es así, ¿cuál? (De respuesta múltiple si corresponde)

- 42.1.) Asignación Universal por Hijo (AUH)
- 42.2.) Asignación Universal por Embarazo
- 42.3.) Asignación Universal por Discapacidad
- 42.4.) Pensiones no contributivas
- 42.5.) Potenciar trabajo (Argentina trabaja/Ellas hacen/Hacemos futuro)
- 42.6.) Progresar
- 42.7.) Tarjeta alimentar
- 42.8.) No recuerda plan
- 42.9.) No tiene ninguno
- 42.10.) Otros. ¿Cuál?

.....

.....

.....

99) NS/NC

43) El tipo de casa en la que vivís es: (De respuesta única)

- 43.1.) Casa
- 43.2.) Departamento
- 43.3.) Pieza en hotel familiar/inquilinato/pensión
- 43.4.) Vivienda móvil (casa rodante o camión, tienda o carpa, barco o bote)
- 43.5.) Casilla en asentamiento o villa
- 43.6.) Rancho en zona rural o campo
- 43.7.) Local no construido para habitación o vivienda
- 43.8.) Hogar/Institución
- 43.9.) Otro
- 99) NS/NC

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

RECURSOS TECNOLÓGICOS

44) ¿Tenés teléfono móvil propio? (De respuesta única)

- 44.1.) Sí (Continuar con pregunta 45)
 44.2.) No (Saltar a pregunta 46)

45) ¿Tenes acceso a internet en tu celular? (De respuesta única)

- 45.1.) Sí
 45.2.) No

46) ¿Qué recursos hay disponibles en tu casa? (De respuesta múltiple)

- 46.1.) Teléfono fijo
 46.2.) Acceso a Internet con conexión domiciliaria
 46.3.) Computadora de escritorio (PC)
 46.4.) Computadora portátil
 46.5.) Laptop
 46.6.) Notebook
 46.7.) Tablet
 46.8.) Netbook (Conectar Igualdad)
 46.9.) Ninguno de los anteriores

47) ¿Usas redes sociales, apps o mail? (De respuesta única)

- 47.1.) Sí (Continuar con pregunta 48)
 47.2.) No (Saltar a pregunta 49)

48) ¿Cuáles son las que más usás? (Seleccionar. De respuesta múltiple)

<input type="checkbox"/>	Youtube	<input type="checkbox"/>	Twitter	<input type="checkbox"/>	Google Meet
<input type="checkbox"/>	Whatsapp	<input type="checkbox"/>	Pinterest	<input type="checkbox"/>	Zoom
<input type="checkbox"/>	Facebook	<input type="checkbox"/>	Tiktok	<input type="checkbox"/>	Email
<input type="checkbox"/>	Instagram	<input type="checkbox"/>	Linkedin	<input type="checkbox"/>	Otra ¿Cuál?
<input type="checkbox"/>	Messenger	<input type="checkbox"/>	Skype	<input type="checkbox"/>	

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

49) De las personas que integran el grupo familiar, ¿cuántas tienen celular? (De respuesta única)

- 49.1.) Sólo la/el encuestada/o
 49.2.) Todas
 49.3.) Algunas. ¿Cuántas?.....

REDES SOCIALES/JUVENTUDES

50) ¿En dónde te gusta pasar tu tiempo libre? (De respuesta múltiple)

- 50.1.) En mi casa
 50.2.) En la casa de mi pareja/novio/a
 50.3.) En la casa de mis amistades
 50.4.) En el centro de formación profesional
 50.5.) En la escuela
 50.6.) En el club
 50.7.) En la iglesia o templo
 50.8.) En el shopping
 50.9.) En el local de la organización barrial o social
 50.10.) En el local de una organización política
 50.11.) En la plaza
 50.12.) En el barrio
 50.13.) Otros. ¿Dónde?

51) ¿En los últimos tres años, formas o has formado parte de alguna organización? (De respuesta múltiple)

- 51.1.) grupos recreativos
 51.2.) grupos de adultos mayores
 51.3.) grupos de autoayuda (adicciones, alcoholismo, obesidad, etc.)
 51.4.) grupos de apoyo comunitario (comedores, merenderos, trueque, etc.)
 51.5.) grupos de estudio
 51.6.) cooperadora
 51.7.) club de barrio

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

- 51.8.) centro cultural
 51.9.) iglesia / otros grupos religiosos
 51.10.) partido político
 51.11.) movimientos estudiantiles
 51.12.) sindicato
 51.13.) otras ¿Cuál?
-

51.14.) No he formado ni formo parte

52) Si formas parte, ¿las actividades se discontinuaron durante la pandemia? (De respuesta única)

- 52.1.) Sí
 52.2.) No

53) De las siguientes afirmaciones, ¿qué tan de acuerdo estas?

(Seleccionar. De respuesta única)

Afirmaciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
53.1. Las tareas del hogar son cosas de mujeres.				
53.2. Las mujeres se guían por emociones y los hombres por la razón.				
53.3. En las familias donde la mujer trabaja se descuidan a los hijos.				
53.4. El hombre es el único responsable de mantener el hogar.				
53.5. A los matrimonios del mismo sexo no se los deberían dejar adoptar niños/as.				
53.6. El hombre puede cuidar a los hijos igual que la mujer.				

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

SITUACIÓN EN PANDEMIA

54) ¿Cómo te afectó la pandemia? En cuanto a los sentimientos que te generó y genera: (De respuesta múltiple. Seleccione las tres principales)

- 54.1.) Soledad
 54.2.) Tristeza
 54.3.) Calma
 54.4.) Enojo
 54.5.) Incertidumbre
 54.6.) Miedo
 54.7.) Ansiedad
 54.8.) Aburrimiento
 54.9.) Indiferencia
 54.10.) Alegría
 54.11.) Tranquilidad
 54.12.) Paz
 54.13.) Otro. ¿Cuál?
-

55) ¿Qué actividades hiciste que te ayudaron a sobrellevar la pandemia, teniendo en cuenta estos sentimientos? (Respuesta descriptiva)

.....

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

EXPECTATIVAS

56) ¿Tenés decidido qué vas a hacer el año que viene? (De respuesta única)

- 56.1.) Estudiar solamente (Saltar a pregunta 60)
- 56.2.) Estudiar y Trabajar (Saltar a pregunta 58)
- 56.3.) Trabajar solamente (Continuar con pregunta 57)
- 56.4.) No lo tengo decidido (Saltar a pregunta 60)
- 56.5.) No hacer nada (Saltar a pregunta 60)
- 56.6.) Otro ¿Cuál? (Saltar a pregunta 60)

57) ¿Cuál es la principal razón por la que no vas a seguir estudiando? (De respuesta múltiple)

- 57.1.) No me gusta estudiar
- 57.2.) Necesito trabajar
- 57.3.) No creo tener condiciones para seguir estudios terciarios / universitarios
- 57.4.) Me van a quedar materias previas/para rendir
- 57.5.) Otra razón. ¿Cuál?

58) ¿De qué pensás trabajar el año que viene?

ENCUESTA N°

ESCUELA N°

59) ¿Cuál es la principal razón por la que tenés decidido trabajar? (De respuesta única)

- 59.1.) Mantener el hogar
- 59.2.) Complementar el presupuesto familiar (tu ingreso es necesario)
- 59.3.) Solventar mis gastos personales
- 59.4.) Pagar mis estudios
- 59.5.) Adquirir alguna experiencia
- 59.6.) Adquirir independencia
- 59.7.) Otra ¿Cuál?

60) Por último, ¿Que te gustaría que tenga la escuela secundaria que no tiene actualmente?

61) ¿Algo más que te interesaría contarnos?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Segunda toma año 2023

ENCUESTA T II N°	ESCUELA N°
------------------	------------



CUESTIONARIO INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN Y JUVENTUDES

SEGUIMIENTO DE COHORTE 2022, AÑO 2023

CONSENTIMIENTO INFORMADO Presentación

Hola! Somos investigadores del Programa de Investigaciones en Juventud de la FLACSO Argentina y estamos realizando una investigación sobre Juventudes y Educación Secundaria.

Nos gustaría hacerte algunas preguntas acerca de tu trayectoria educativa y experiencias de trabajo, sobre las actividades que haces en el día y tu participación en espacios comunitarios/barriales u organizacionales. Con esta investigación apuntamos a mejorar la escuela secundaria. Por favor, recordá que no tenés que responder nada que no quieras contar. No hay respuestas correctas o incorrectas, solamente estamos preguntando lo que a vos te parece.

El año pasado vinimos y te hicimos una encuesta y te avisamos que te íbamos a contactar el año próximo para conocer sobre como continuaste con tus actividades educativas y laborales. La información es confidencial y será archivada de manera codificada para garantizar el anonimato de las respuestas. No vamos a usar tu nombre en ningún documento, la información solicitada es para uso científico. Solamente necesito el consentimiento o aprobación de tu parte.

ENCUESTA T II N°	ESCUELA N°
------------------	------------

MARCA CON UNA CRUZ LAS RESPUESTAS Y COMPLETA SEGÚN CORRESPONDA

DATOS PERSONALES

1. Nombre:

2. Fecha de nacimiento:

3. Edad:

4. Celular (aclarar si es propio o a quién pertenece):

5. Teléfono fijo:

6. Mail:

EDUCACIÓN

7) ¿Hay compañeros que estaban el año pasado y han dejado de venir este año?

- 7.1) Sí (siguiente pregunta)
7.2) No (salto a la pregunta 8)

7.1 ¿Porqué piensas (o sabes) que no han venido más?

- 7.1.1) Peleó con alguien
7.1.2) Tuvo que salir a trabajar
7.1.3) Le fue mal en la escuela
7.1.4) Se aburría de venir a la escuela y decidió no venir más
7.1.5) Tuvo que quedarse a cuidar a sus hermanos menores
7.1.6) Tuvo que cuidar a su abuela/o - adultos
7.1.7) Tuvo que ayudar en el trabajo de su familia
7.1.8) Se enfermó
7.1.9) Otros (especificar) _____

ENCUESTA T II N°

ESCUELA N°

8) ¿Alguna vez tuviste complicaciones para asistir a la escuela?

- 8.1) Sí (repuesta siguiente)
8.2) No (salto a la pregunta 9)

8.1 ¿Cuánto tiempo duraron esas complicaciones?

- 8.1.1) Entre 1 y 2 meses
8.1.2) Entre 3 y 6 meses
8.1.3) Entre 7 y 11 meses
8.1.4) 1 año o más

8.2 ¿Cuáles fueron los motivos?

- 8.2.1) Me peleé con alguien
8.2.2) Tuve que salir a trabajar
8.2.3) Me fue mal en la escuela
8.2.4) Me aburríó venir a la escuela y decidí no venir más
8.2.5) Tuve que quedarme a cuidar a mis hermanos menores
8.2.6) Tuve que cuidar a mi abuela/adultos
8.2.7) Tuve que ayudar en el trabajo de mi familia
8.2.8) Me enfermé
8.2.9) Otros (especificar) _____

9) ¿Por qué venis a esta escuela? -la más importante o principal-

- 9.1) Por su orientación
9.2) Por la cercanía de mi casa
9.3) Por las actividades extracurriculares
9.4) Por el trato con los profesores/preceptores/directivos
9.5) Por el grupo de amigos
9.6) Otros. ¿Cuáles? _____

10) ¿Cuáles son las dos materias que cursaste/cursas en el colegio secundario que creés serán más útiles para desempeñarte en un trabajo? (Primero registrar las dos materias y luego realizar los pases)

1) _____ Pase a P 10.1

ENCUESTA T II N°

ESCUELA N°

10.1 Materia 1 ¿Por qué considerás que es útil...? Mencionar materia exactamente como figura en la currícula

2) _____ Pase a P 10.2

10.2 Materia 2 ¿Por qué considerás que es útil...? Mencionar materia exactamente como figura en la currícula

3 Ninguna __ Pase a P 11

CONFORMACIÓN FAMILIAR/ENTORNO

11) ¿Cuántas personas viven en tu hogar actualmente?

11.1.) Indique la cantidad de personas _____

12) ¿Cuántas personas de tu hogar trabajan?

12.1.) Indique la cantidad de personas _____

13. Y vos, ¿sos beneficiario de algún programa social?

- 13.1.) Asignación Universal por Hijo (AUH)
13.2.) Asignación Universal por Embarazo
13.3.) Asignación Universal por Discapacidad
13.4.) Pensiones no contributivas
13.5.) Potenciar trabajo (Argentina trabaja/Ellas hacen/Hacemos futuro)
13.6.) Progresar
13.7.) Beca provincial
13.7.) Tarjeta alimentaria
13.8.) No recuerda plan
13.9.) No tengo ninguno
13.10.) Otros. ¿Cuál? _____

ENCUESTA T II N°

ESCUELA N°

14. ¿Con qué frecuencia/intensidad realizas las siguientes actividades en tu hogar?

Intensidad	Limpiar	Comprar	Cocinar	Cuidar niños	Cuidar a personas mayores	Hacer arreglos en la casa
14.1. Siempre						
14.2. Algunas veces						
14.3. Pocas veces						
14.4. Casi nunca						
14.5. Nunca						
14.6. Otros						

TRABAJO

15) ¿Trabajas actualmente? (De respuesta única)

- 15.1.) Si (Siguiendo pregunta)
 15.2.) No (Saltar a pregunta 18)

16) En tu trabajo actual, vos de que trabajás: (Describir las tareas que realizas y en donde trabajas, y si recibis algún pago por eso)

17) ¿Cuántas horas a la semana trabajas habitualmente? (Seleccionar, de respuesta única)

- 17.1) 1- 3 horas
 17.2) 4- 8 horas
 17.3) 9- 12 horas
 17.4) 13 horas o más

ENCUESTA T II N°

ESCUELA N°

18) ¿En los últimos 30 días buscaste trabajo? (De respuesta única)

- 18.1.) Si (Siguiendo pregunta)
 18.2.) No (Continuar con pregunta 20)
 18.3.) NS/NC

19) ¿Cuál es la principal razón por la que estás trabajando o estás buscando trabajo? (De respuesta múltiple) Marcar hasta 3 opciones.

- 19.1.) Porque tengo que aportar económicamente en mi casa
 19.2.) Para financiar mis gustos personales (zapatillas, ropa, celulares, juegos de video)
 19.3.) Para tener mi propio dinero
 19.4.) Para poder estudiar
 19.5.) Para adquirir experiencia o aprender un oficio
 19.6.) Para independizarme de mi hogar de origen
 19.7.) Otra, ¿cuál?

20) ¿Por qué motivo no buscaste trabajo en estos últimos 30 días? (De respuesta múltiple) Marcar hasta 3 opciones.

- 20.1.) Conseguí trabajo que empezará pronto
 20.2.) Porque tengo que dedicarme a labores del hogar
 20.3.) Embarazo (propio o de la pareja)
 20.4.) Cuidado de hijos/as
 20.5.) Cuidado de otros familiares
 20.6.) Estoy cansado/a de buscar trabajo y no encontrarlo
 20.7.) No tengo necesidad de trabajar
 20.8.) No me interesa
 20.9.) Mi padre y/o madre no me dejan
 20.10.) Tengo una enfermedad
 20.11.) Tengo una discapacidad
 20.12.) Trabajo en un negocio familiar sin percibir un salario remunerado
 20.13.) Porque no puedo compatibilizar estudio y trabajo
 20.14.) Estoy estudiando/terminando estudios
 20.15.) Otra, ¿cuál? _____
 20.16.) NS/NC

ENCUESTA T II N°

ESCUELA N°

JUVENTUDES

21) Exceptuando la escuela y tu casa, ¿en dónde más pasas tu tiempo libre? (De respuesta única)

- 21.1) En ningún otro lado
21.2) En el centro de formación profesional/u otro instituto de formación (Inglés, música, informática)
21.3) En el club
21.4) En la iglesia o templo
21.5) En el shopping
21.6) En el local de la organización barrial o social
21.7) En el local de una organización política
21.8) En la plaza
21.9) En el barrio
21.10) Otros. ¿Dónde?

22) Desde tu punto de vista, ¿Cuáles son los dos principales problemas que tiene el país?

23) Y en tu familia, ¿Cuáles son los problemas centrales que tienen actualmente?

EXPECTATIVAS

24) ¿Tenés decidido qué vas a hacer el año que viene? (De respuesta única)

- 24.1) Estudiar solamente
24.2) Estudiar y Trabajar (Saltar a pregunta 26)
24.3) Trabajar solamente (Pregunta siguiente)
24.4) No lo tengo decidido
24.5) No hacer nada
24.6) Otro ¿Cuál? _____

ENCUESTA T II N°

ESCUELA N°

25) ¿Cuál es la principal razón por la que no vas a seguir estudiando? (De respuesta múltiple)

- 25.1.) No me gusta estudiar
25.2.) Necesito trabajar
25.3.) No creo tener condiciones para seguir estudios terciarios / universitarios
25.4.) Me van a quedar materias previas/para rendir
25.5.) Otra razón. ¿Cuál?

26) ¿Cuál es la principal razón por la que tenés decidido trabajar? (De respuesta única)

- 26.1.) Mantener el hogar
26.2.) Complementar el presupuesto familiar (tu ingreso es necesario)
26.3.) Solventar mis gastos personales
26.4.) Pagar mis estudios
26.5.) Adquirir alguna experiencia
26.6.) Adquirir independencia económica
26.7.) Irme a vivir solo/a
26.8.) Otra ¿Cuál?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

