

Democratización de la educación secundaria: Análisis de Experiencias Juveniles en torno a la secundaria obligatoria en la ciudad de Salta – Argentina¹

Democratization of Secondary Education: Analysis of Youth Experiences around Compulsory Secondary Education in the City of Salta – Argentina

Agustina M. Corica²

Josefina L. Ruiz³

Analía E. Otero⁴

Resumen

Luego de la ampliación de la obligatoriedad de la educación en Argentina se da inicio a un proceso de democratización de la escuela secundaria, el establecimiento de la misma le asignó la responsabilidad al Estado de garantizar en términos materiales el acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria. Hecho que a su vez implicó necesariamente, la apertura de las instituciones escolares a sectores de la población que, dadas las características del nivel se encontraban excluidos. A lo largo del presente trabajo se sostiene que para poder identificar la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario tomar como dimensión de análisis la experiencia democrática de los sujetos que se encuentran implicados en ella, en este caso en particular, las/os jóvenes. Para esto, con el objetivo de indagar en torno a cómo atravesó la secundaria obligatoria en la realidad y cotidianeidad escolar de las y los jóvenes, a lo largo del presente trabajo se analizan las trayectorias educativas de las/os jóvenes y su relación con el acceso a políticas socioeducativas, como así también se indaga en torno a los sentidos y valoraciones atribuidos a la escuela secundaria. Dichos datos pertenecen a primeros hallazgos de una investigación en curso, un estudio longitudinal de seguimiento panel serán analizados mediante el lente de la gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017), enfoque 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.

Palabras claves: escuela secundaria; juventudes; democratización; gramática de juventud

Abstract

Following the extension of compulsory education in Argentina, a process of democratization of secondary school began. The establishment of this school assigned the responsibility to the State of guaranteeing in material terms the access, permanence and completion of compulsory education. This fact necessarily implied the opening of educational institutions to sectors of the population that, given the characteristics of the level, were excluded. Throughout this work it is argued that in order to identify the way in which the processes of democratization of secondary school operated, it is necessary to take as a dimension of analysis the democratic experience of the subjects who are involved in it, in this particular case, young people. To this end, and with the aim of investigating how compulsory secondary education impacted the reality and everyday life of young people at school, this paper analyses the educational trajectories of young people and their relationship with access to socio-educational policies, as well as investigating the meanings and values attributed to secondary school. These data are the first findings of an ongoing research, a longitudinal panel follow-up study (Miranda and Corica, 2018) that will be analysed through the lens of the grammar of youth (Bendit and Miranda, 2017), an approach that will allow us to investigate both the spaces that contextualise and determine youth experiences in compulsory secondary education, as well as to analyse the forms of action (agency) of these young people on these structures and determinations.

Keywords: Secondary School; Youth; Democratization; Youth Grammar

Fecha de recepción: 2024-10-02

Fecha de evaluación: 2024-11-05

Fecha de evaluación: 2024-12-18

Fecha de aceptación: 2025-03-14

Introducción

Argentina inició la segunda década del siglo XXI con una nueva ley de educación (LEN - Ley de Educación Nacional N°26206) y con la ampliación de obligatoriedad hasta el nivel medio, sumándose así a una larga lista de países que en distintos niveles y según sus diferentes características económicas y sociales, ofrecían actividades a las/os jóvenes que se relacionaban de forma mayoritaria con el paso por dicho nivel del sistema educativo. Este hecho permite identificar como durante los primeros años que transcurrieron en el nuevo milenio, la educación se fue convirtiendo no sólo 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, sino también, en una pieza clave desde donde se pensaba a la política pública dirigida a la juventud (Bendit, 2015).

En este contexto, y como consecuencia de la obligatoriedad, el acceso a la educación secundaria se convirtió en una condición necesaria para el acceso a puestos laborales dentro del circuito formal del mundo del trabajo y en consecuencia dentro de circuitos en donde los sujetos cuenten con mayor seguridad social, dado que quienes se incorporan de forma temprana al mundo laboral, sin una suficiente calificación educativa, en términos formales, son los más afectados por las permanentes fluctuaciones del mercado laboral, expuestos así a la desocupación prolongada y exclusión social.

Así, la educación formal fue adquiriendo a lo largo de los años una extraordinaria importancia, en donde la lucha por la obtención de mayores logros educativos y titulaciones académicas se fue masificado e intensificado enormemente.

Numerosos trabajos dan cuenta de que estos avances en el reconocimiento de la educación como derecho y consecuente apertura de las escuelas del nivel medio debieron convivir con problemáticas como repitencia, sobreedad, desvinculación y abandono, problemáticas que, dada su presencia a lo largo de la historia de la escuela secundaria, pueden ser interpretadas como estructurales y que de alguna manera dan cuenta de que lo que sucedió post LEN fue en términos de Saraví (2015) una “inclusión desigual”. El autor sostiene que, a pesar de las reformas y avances, las desigualdades educativas se tornan persistentes.

De esta manera, si bien se reconoce que la expansión del sistema educativo no necesariamente significó que los factores y procesos detrás de la exclusión de los menos favorecidos, hayan sido resueltos per se (Saraví, 2015). Es importante 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 Estado 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 se encontraban excluidos del mismo.

Ahora bien, dadas las complejidades estructurales e institucionales en las que se puso en acción la secundaria obligatoria y que la misma debió convivir con constantes fluctuaciones en las tasas de abandono, a lo largo del presente trabajo, se reconoce que para poder ampliar y profundizar el conocimiento en torno a la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario incorporar como dimensión de análisis la experiencia democrática de los/as sujetos. Hecho que es posible de conocer mediante lo que las autoras Feldeber y Gluz (2019) denominan como “la praxis de los sujetos sociales”, es decir, en este caso la experiencia social e institucional en la secundaria obligatoria de jóvenes estudiantes en edades teóricas de asistir al nivel medio, se puede analizar a partir de los gustos y/o sentidos que le otorgan al espacio escolar, tanto individual como colectivamente.

Para esto, se realiza una lectura de las experiencias escolares de las/os jóvenes a través del concepto de la gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017) enfoque que habilita en el análisis poder contemplar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en la secundaria obligatoria, como además las formas de acción (agencia) de las/os jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones.

El concepto gramática de la juventud habilita el análisis del actuar de las/os jóvenes como ciudadanos con derecho⁵, como individuos y como grupo social sobre las estructuras institucionales. En el caso particular del presente trabajo, la escuela secundaria, 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.

Para esto, se recurre al análisis de los resultados preliminares de un proyecto en curso. El mismo tiene por título, Proyecto PICT 2019-03906, “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes⁶ de escuela secundaria”, un estudio longitudinal de seguimiento panel que se desarrolla entre los años 2021 y 2024, la continuidad a través del proyecto “Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones”, PIP proyecto número 11220210100 548CO, periodo 2022-2024 y que complementa al proyecto “Un estudio sobre los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en el Gran Buenos Aires”, periodo 2023-2025 -USAL, en el que participan jóvenes de entre 15 y 17 años de edad. Se

trata de un trabajo de investigación financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y llevado adelante por el Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - sede Argentina.

Finalmente, el artículo se estructura de la siguiente manera:

En un primer momento se presenta un estado de situación en términos estadísticos de la escuela secundaria argentina en general y salteña en particular, prestando atención específicamente a las fluctuaciones de los últimos cinco años de las tasas de abandono interanual a nivel país y en la ciudad de Salta. En un segundo lugar, se presenta una sistematización de las políticas destinadas al sostenimiento y acompañamiento de la secundaria obligatoria, para ello, se clasificaron aquellas medidas de transferencia directa e indirecta de ingresos económicos y aquellas medidas destinadas al sostenimiento en términos pedagógicos de las trayectorias educativas.

En tercer lugar, se desarrolla un breve análisis sobre los procesos de democratización de la escuela secundaria, el mismo se realiza mediante lo desarrollado por Iazetta (2013) y focalizando en la experiencia de las/os jóvenes en la escuela secundaria, hecho para lo que se utiliza el enfoque de la gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017).

Por último, se sintetizan ejes centrales y datos relevantes para seguir pensando en el diseño de las políticas educativas a fin de garantizar la finalización de la escuela secundaria.

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 XX⁷ la matrícula del nivel medio del sistema educativo argentino, en el largo plazo, creció a un ritmo promedio del 5,9% anual, es decir, se duplica cada diez años. Es necesario considerar que dicho movimiento ascendente 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 del Estado Nacional Argentino, y a la construcción del sistema de educación público (Kessler y Assusa, 2020). Por otro lado, diversos autores reconocen que dicho crecimiento sucedió en paralelo a la presencia del desgranamiento de la matrícula, hecho que dado su sostenimiento a lo largo de los años se convirtió en una problemática estructural del nivel. En este sentido, Acosta (2023) reconoce que, si bien la pérdida de matrícula era más alta en las décadas fundacionales 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 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 (Kessler y Assusa, 2020).

Si bien la década del '90 se caracteriza por el desmantelamiento de muchas 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 avanzó significativamente. En este sentido, es en el marco de la reforma educativa del año 1993 con la Ley de Educación Federal n° 24195⁸ la cobertura educativa del nivel continuó expandiéndose. Hecho que se refleja en las tasas netas de escolarización de ese período; mientras para el año 1993 la tasa era del 52,7%, en 2003 ascendió al 85,7% (Nobile, 2016).

Es importante destacar que este movimiento ascendente sucedió en un contexto político, social y económicos que a nivel nacional se caracterizó por la descomposición del mundo del trabajo, el empobrecimiento generalizado y el desfinanciamiento educativo, hecho que hizo que las escuelas representaran el último ámbito de presencia del Estado y debieran cumplir funciones sociales para las cuales no estaba preparada (Filmus, 2024), situación que le valió su lugar en términos pedagógicos, e implicó un profundo trastocamiento de la organización y la dinámica del espacio escolar (Corica y Merbilhaá, 2018; Kessler y Assusa, 2020).

En este contexto, luego del estallido político, social y económico sucedido en el 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 (Maturo, Bocchio y Miranda, 2020). Así, en función de las características del contexto, el presupuesto educativo, a través de la Ley N° 26075, acompañó el ritmo de crecimiento del PBI (Kessler y Assusa, 2020), hecho que a su vez estuvo acompañado con un nuevo proceso de reforma educativa que inició hacia el año 2005 con un período de consulta a miembros de la comunidad educativa 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.

De esta manera, si bien la obligatoriedad del nivel y la demanda social por la escuela secundaria produjeron un proceso de masificación en el acceso⁹, por otro

lado, dicho fenómeno convivió con la presencia de viejas problemáticas del nivel como repitencia, sobreedad y finalmente desgranamiento de la matrícula.

Para el 2018, a poco más de una década de la ampliación de la obligatoriedad y de la reestructuración del sistema educativo argentino¹⁰, en un contexto identificado por Feldfeber y Gluz (2019) como de “restauración conservadora”¹¹, la cifra de abandono interanual en todo el país era de un 8,73%. Si bien tal como se observa en el Gráfico N°1 “tasa de abandono interanual – Total país” para los años que transcurrieron luego descendió, dicho movimiento debe ser leído teniendo en cuenta la pandemia, evento que transcurre durante el 2020 – 2021. Este período coincide con la baja de más de 4 puntos en la tasa y que puede ser analizado a la luz de las particularidades que asumieron las tareas de las instituciones escolares hecho que se puede observar en los “procesos de evaluación y continuidad pedagógica” de la resolución del CFE N°363/20.

Las particularidades del sistema educativo durante la pandemia influyeron en la disminución de la tasa de abandono en 2020. Sin embargo, en el siguiente año se observó un aumento de aproximadamente 3,2 puntos.

Gráfico 1

Tasa de abandono interanual – Total País



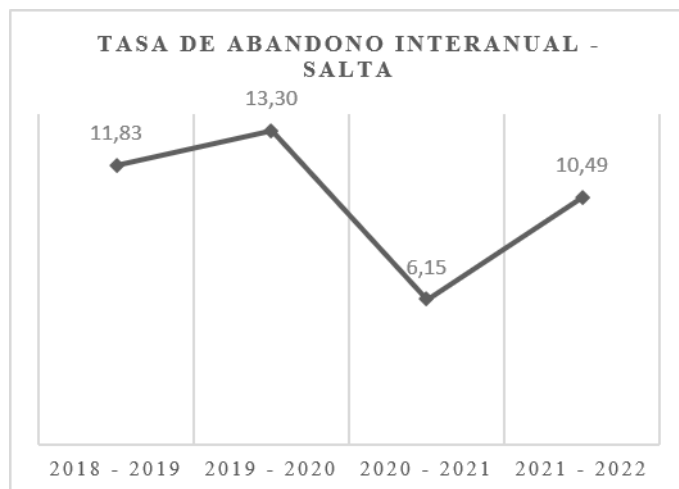
Nota: Elaboración propia. Fuente “Tasas de eficiencia interna 2018/2022 por nivel y año de estudio según estructura educativa provincial” [Secretaría de Investigación y Estadística Educativa](#)

Salta, por su parte, es una de las jurisdicciones cuyas cifras de abandono interanual se encuentran entre las más altas a nivel nacional, de esta manera, tal y como se puede observar en el Gráfico N°2 “Tasa de Abandono Interanual – Salta”, para el año 2018 la jurisdicción tenía un 11,83% de abandono interanual, lo cual significaba que se encontraba casi 3 puntos arriba del promedio del total país. Para el año 2020 se puede observar la presencia del fenómeno mencionado y descrito en el párrafo anterior. Es decir, si bien hay una notable baja en la tasa de abandono, la misma debe ser leída en el marco de la pandemia y que las particularidades en el funcionamiento del sistema educativo tanto a nivel nacional fueron acompañadas por la jurisdicción a través de la Res. Provincial N°009/20. Dado que el período 2020 – 2021 era considerado como una unidad pedagógica las/os estudiantes pasaron al curso siguiente bajo la denominación de “promociones acompañadas”¹².

De esta manera, la suba de casi 4 puntos en el período 2021 – 2022 puede ser interpretada en línea al análisis que sirvió para comprender lo que sucedía a nivel nacional. Esto es que en la medida que se volvió a la presencialidad la misma volvió a las escuelas y trajo consigo las dificultades sin resolver que ya se tenían décadas atrás.

Gráfico N°2

“Tasa de Abandono Interanual – Salta”



Nota: Elaboración propia. Fuente “Tasas de eficiencia interna 2018/2022 por nivel y año de estudio según estructura educativa provincial” [Secretaría de Investigación y Estadística Educativa](#)

Los datos aquí descritos dan cuenta de la necesidad de volver la mirada y la atención a la problemática de abandono escolar cuya presencia en la historia del nivel da cuenta de su transversalidad y trascendencia en la historia de la educación secundaria. Sobre este punto, es importante reconocer que el período histórico que abarca la sistematización de datos se encuentra compuesto por dos gestiones diferentes cuyos discursos y sentidos que le otorgan a la educación va a variar según el gobierno, y por un evento que trascendió al campo educativo y que atravesó la historia de la humanidad, como lo fue la pandemia.

Finalmente, como primera línea de análisis sobre los datos estadísticos expuestos se puede identificar que los mismos dan cuenta de lo que Saraví denominó como “inclusión desigual”, el autor sostiene que, a pesar de las reformas y avances, las desigualdades educativas se tornan persistentes. De esta manera, la expansión del sistema educativo no necesariamente significó que los factores y procesos detrás de la exclusión de los menos favorecidos, hayan sido resueltos per se (Saraví, 2015). Así si bien, luego de la sanción de la LEN se inició un proceso de democratización en el acceso a la escuela secundaria, incluso para sectores de la población que históricamente habían sido excluidos del nivel, esta democratización encerró profundas desigualdades que se manifestaron en forma de desventaja, las cuales lejos de desaparecer fueron trasladadas o incorporadas a la escuela (Saraví, 2015), atravesando las trayectorias escolares de la/os jóvenes.

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

El siglo XX cerró con la educación básica en Argentina y 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 latinoamericanos, cada uno de éstos avanzó en la consolidación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Kessler y Assusa, 2020).

Sobre este punto Kessler y Assusa (2020), 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. Esto trastocó los parámetros desde donde se evaluaba a la política educativa en la sociedad. De este modo, 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, dadas las características estructurales del nivel y del movimiento de la matrícula, 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/os jóvenes en edad escolar puedan acceder, permanecer y egresar del nivel, acciones que son interpretadas como “avances en el marco de la obligatoriedad” (SITEAL, 2020).

En línea a lo desarrollado y focalizando en el escenario local, a lo largo del presente apartado se hace una sistematización de las políticas¹³ destinadas al acompañamiento de las trayectorias escolares que fueron sancionadas durante los últimos cinco años, esto es 2018 - 2023. 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.

En este sentido, dado que durante las primeras décadas del S. XXI transcurrieron en un contexto en el que la creciente complejidad de la condición juvenil había generado una mayor necesidad de producir transferencias de recursos por parte del Estado para el sostenimiento de la condición juvenil contemporánea, en general, y de la escolarización en el nivel medio en particular (Bendit y Miranda, 2013). En primer lugar, se describirán las políticas de transferencia directa e indirecta de incentivos económicos que tienen como propósito generar las condiciones materiales para garantizar la obligatoriedad del nivel medio.

A su vez, a partir del reconocimiento de que la organización de la escuela secundaria, cuya matriz organizacional (tradicionalmente) responde a procesos de homogeneización de las trayectorias escolares (Corica, Vicente y Otero, 2022) también se identifican las políticas de acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias en términos pedagógicos. 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. 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 complementarios 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).

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.

De esta manera, tal y como se puede observar en la Tabla N°3. “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.

Tabla N°3
“Transferencia directa o indirecta de ingresos”

Jurisdicción	Política/ Programa
Todo el País - Nacional	AUH PROGRESAR EGRESAR
Ciudad de Salta	BECAS MUNICIPALES BOLETO ESTUDIANTIL

Nota: Elaboración propia. (Decreto N° 1602/09; Decreto N°84/2014; 857/2021, Boletín Oficial, EGRESAR; Decreto provincial N°2574/14 – Salta)

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 (Otero,2020), 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 (Decreto 857/2021).

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

A nivel jurisdiccional, específicamente en la ciudad de Salta capital lugar en el que se sitúa el trabajo de indagación, se identifican dos líneas de acción. Una 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 y se encuentra destinada a estudiantes de la educación obligatoria que cuenten con un promedio mayor a ocho (8). La otra 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 N°2574/14 y que con el correr del tiempo fue atravesando una serie de modificaciones sobre todo en torno a la reducción de viajes disponibles por días hábiles del mes.

Es importante aclarar que las medidas mencionadas se pusieron en acción en paralelo a la implementación de las políticas y programas nacionales que ya fueron desarrollados.

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 hacen referencia a programas que tienen como propósito generar acompañamiento en las trayectorias escolares de jóvenes que son estudiantes, mediante proyectos integrados¹⁷.

En este sentido, tal y como se puede observar en la tabla N°4 “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 es 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.

Tabla N°4

“Políticas de Acompañamiento a las trayectorias escolares”

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

Nota: Elaboración propia (Res. CFE 3027/2021; Res. CFE N°369/2020; Res. N°423/2022)

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 escuela**¹⁸, 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 como son: matemática y lengua y literatura.

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 la ejecución de dos líneas de acción, mientras un lado, funcionó a través de jornada extendida, por otro lado, a través de 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 psicopedag

gogos que conformaban gabinetes para la búsqueda, incorporación y contención de les 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 N°423/2022 se habilitaba la creación de espacios educativos (dentro de las escuelas) para 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 discursivos¹⁹ sobre el sentido que se le asignaba a la política educativa, también se mantuvieron ciertas continuidades en medidas concretas destinadas al acompañamiento de las trayectorias educativas de jóvenes estudiantes del nivel medio.

En este sentido, es importante aclarar que no hay una linealidad entre las rupturas y continuidades del período mencionado, esto se puede observar en el hecho de que si bien oficialmente hubo políticas que tuvieron cierta continuidad, dicha permanencia se hizo mediante la modificación en puntos sustanciales en las orientaciones de la política en cuestión. Un ejemplo claro de esto es lo que sucedió con una de las políticas de transferencia de ingreso, PROGRESAR²⁰, y si bien con el avance de las investigaciones sobre la 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, Merbilhaá 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 les 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 les 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, Merbilhaá y Otero, 2023), sobre todo aquellas trayectorias que incluían experiencias de interrupción en el nivel 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 “Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad²¹”. En dicho plan 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, y, en segundo lugar, 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, hecho que acentuó 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.

La Democratización de la Educación Secundaria: Análisis y Perspectivas

Los procesos hasta aquí descritos, esto es, la ampliación de la obligatoriedad y en su consecuencia el movimiento estadístico de la matrícula significó la apertura de una institución que dadas sus características de origen excluía y expulsaba a quienes no contaban con determinado capital cultural. Este hecho, si bien marca un hito en la democratización en el acceso a la educación, la persistencia de viejas problemáticas del nivel de alguna manera permiten reconocer que aún existen desafíos que atraviesan a la secundaria obligatoria, 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 privilegiados²².

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), de allí nos preguntamos, ¿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 les 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, para indagar la forma en la que operó dicha ampliación de derecho en la praxis de las/os jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en la ciudad de Salta Capital, para esto, se presentan y analizan datos preliminares de una investigación en curso, los mismos hacen foco en el acceso a políticas sociales según las trayectorias educativas de los jóvenes que participan de la investigación y cuestiones vinculadas a opiniones y valoraciones que hacen dichos sujetos de las instituciones educativas.

Diversos autores (O'Donnell, 2008; Tilly, 2010) reconocen que la democratización 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, es decir la educación secundaria. Iazetta (2013) 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 y
- 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 Estado²³ 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 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, Ley N°26061/05 ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, , Ley de educación Nacional N° 26206/06 y la Ley N°26390/08 de prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente, 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. A su vez, aportaron a la construcción política y civil de dicho sector de la población como sujetos de derecho, ya que, por un lado, garantizaban el reconocimiento legal de los mismos como tal, y por otro, específicamente en el caso de las/os trabajadoras/es de 16 a 18 años desarrollaba un marco de 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 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 durante el período bajo estudio, esto es 2018-2023 y que queda de manifiesto en las cifras de matriculación de acceso al nivel, para el año 2022, 8 de cada 10 jóvenes de entre 15 y 19 años se encontraban en la escuela secundaria.

Dado que dicha ampliación se sucedió en paralelo a la persistencia de problemáticas como repitencia y abandono que operan como obstáculo tanto en el acceso a los conocimientos que la escuela promete distribuir, como en la posibilidad de acceso a los niveles superiores y que a la vez cristalizan de alguna manera desigualdades sociales más amplias, vale hacerse la siguiente pregunta, ¿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 la experiencia democrática de los sujetos que se encuentran implicados en ella, hecho que es posible de conocer mediante lo que las autoras Feldeber y Gluz (2019) denominan como “la praxis de los sujetos sociales”, en el caso particular del presente trabajo, la experiencia social e institucional en la secundaria obligatoria de actores que conforman la realidad educativa, esto es 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 los jóvenes a través del concepto de gramática de la juventud (Miranda y Bendit, 2017), 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 las/os 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 escuela secundaria como resultado del ingreso de un sujeto que hacía principios del 2000 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 los jóvenes como ciudadanos con derecho, como individuos y como grupo social 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 los jóvenes van reproduciendo, reconstruyendo o cambiando los valores que la sociedad adulta les propone.

Abordaje metodológico

A lo largo del presente artículo, el análisis de datos se hace sobre resultados preliminares de línea de investigación que se viene desarrollando desde el equipo, específicamente surge de los siguientes proyectos, ellos son: el Proyecto PICT 2019-03906, “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los

entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”. Se trata de un trabajo de investigación financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y llevado adelante por el Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - sede Argentina²⁴, cuyo proyecto continua a través del proyecto “Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones”, PIP proyecto número 11220210100 548CO, periodo 2022-2024 y el complemento al proyecto “Un estudio sobre los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en el Gran Buenos Aires”, periodo 2023-2025 –USAL. Si bien del proyecto de investigación participan las jurisdicciones de: Conurbano Bonaerense, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Cuarto y la ciudad de Salta Capital, para el presente trabajo sólo se presentarán datos pertenecientes a la jurisdicción Salta Capital.

La investigación tiene un abordaje longitudinal de seguimiento de panel que se desarrolló entre los años 2022 y 2024, la estrategia metodológica adoptada en esta instancia del proceso investigativo es la técnica de follow up/ seguimiento hacia adelante, es decir se trata de un trabajo que suponen la aplicación del mismo dispositivo de recolección de datos a los mismos individuos en momentos diferentes del tiempo (Miranda y Corica, 2018). Se trata de una investigación del tipo cuantitativa, en donde el instrumento para la obtención de datos fue un cuestionario auto-administrado aplicado a estudiantes que estaban cursando en la mitad del secundario, esto es jóvenes de entre 15 y 17 años de edad.

Para ello, se hizo una selección de escuelas focalizándose en los sectores más vulnerables es decir el segmento educativo donde estadísticamente se daban las mayores tasas de deserción y repitencia escolar. En este sentido, como criterio de selección se considero que sean de zonas urbanas y semi-urbanas y que asisten jóvenes de sectores medios, medios bajos y bajos conformándose en 16 establecimientos educativos en su totalidad. Cabe aclarar que en el presente artículo el análisis se centro en las escuelas de la ciudad de Salta, las escuelas están emplazadas en la capital de dicha provincia siendo: escuelas de gestión estatal, una con orientación en informática, ubicada en el microcentro de la ciudad y la otra escuela técnica con orientación en química ubicada al norte de la ciudad, al límite con el río vaqueros y el departamento La Caldera.

Experiencias juveniles de la educación obligatoria

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 institucionaliza y otorga sentido a esta etapa del curso de vida (Saraví, 2015). Luego de la sanción de la LEN se puede reconocer que las actividades dirigidas y pensadas

para las/os jóvenes que se encuentran en edades teóricas de asistir al nivel medio, se relacionan de forma mayoritaria con el paso por la educación secundaria. Bendit (2015) sobre este punto reconocía que durante las primeras décadas que transcurrieron en el siglo XXI, en Argentina, la educación secundaria, no sólo se había convertido en un factor de gran importancia en términos de sociabilidad, formación, acceso al empleo, ciudadanía y construcción de las identidades juveniles, si no, que también en el elemento desde donde se pensaba a la política pública dirigida a la juventud.

En este contexto, se comprende que este sistema de reglas, sistema que en el caso puntual que nos ocupa se encuentra encabezado por la Ley de Educación Nacional, organiza el curso de vida de los jóvenes, afianzando y estructurando una gramática hegemónica, trazada en el marco de lo que se comprende como “trayectorias teóricas” (Terigi, 2007) y promoviendo el señalamiento y la estigmatización de aquellas personas cuyos recorridos son distintos, ya sea en su contenido o en su sincronización, hecho que afecta sobre todo a jóvenes de menores recursos económicos (Miranda y Bendit, 2017).

Se comprende entonces que la escuela, así como el barrio, el club, las amistades, la religión, y las actividades de tiempo libre conforman y otorgan sentido a las **estructuras de actividad** dirigida a las/os jóvenes y desde las cuales dicho sector de la población va construyendo su propio estilo de vida.

Miranda y Bendit (2017) reconocen como si bien los jóvenes, desde su nacimiento, en términos individuales y familiares, no están fuera de la sociedad, desde una perspectiva estructural sí, dado que recién acceden a ser parte activa de la sociedad durante un largo proceso de “apropiación” (socialización) de diferentes estructuras de actividad social (la escuela como espacio social; el empleo; la participación social y política; las actividades y productividades culturales que puedan desarrollar en espacios propios). Es justamente sobre estos procesos de apropiación en los que se pretende focalizar en el presente trabajo, apropiación de la escuela secundaria obligatoria como espacio de encuentro y aprendizaje. A su vez, a partir del reconocimiento de que en términos normativos es el estado quien debe generar las condiciones para garantizar acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria, es fundamental conocer también como opera dicha red de contención en las trayectorias reales de las/os jóvenes que forman parte de la investigación.

En este sentido, a modo de ejercicio exploratorio a lo largo del presente apartado se indagará la forma en la que los espacios que contextualizan y condicionan las experiencias juveniles, en este caso, la secundaria obligatoria es transitadas por las/os jóvenes. Para esto, con el objetivo de indagar el rol del estado en la garantía del acceso a secundaria obligatoria, se hará un análisis de las trayectorias educativas de las/os jóvenes y su relación con el acceso a políticas socioeducativas. Luego, con el propósito de conocer las experiencias de las/os jóvenes en la escuela secundaria,

entendiendo a la misma como la estructura institucional que da sentido y condiciona a los diferentes recorridos de las/os jóvenes y en donde y desde donde éstos construyen estrategias en las que combinan diferentes formas de responder a los desafíos que les va presentando la sociedad, se presentarán datos que corresponden a respuestas de las siguientes preguntas, ¿te gusta asistir a la escuela?, ¿Qué te gustaría que tenga la escuela? Y finalmente indagar en torno a los motivos por los que reconocen asistir a la escuela secundaria.

En este sentido, para comprender la tabla N° 5 “Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas” se reconoce, en primer lugar, que las trayectorias educativas²⁵ de las/os jóvenes fueron nombradas a partir de la identificación de la existencia de diferentes eventos como la interrupción de asistencia a clases, repitencia o sobreedad, en segundo lugar, el dato en cuanto al acceso a políticas se toma directamente de las respuestas de los jóvenes a la pregunta puntual de si tenían acceso a un programa social, en donde además debían puntualizar cual/es eran esos programas y, finalmente en tercer lugar, que la mención a políticas socioeducativas se debe a que en las respuestas de las y los jóvenes coexisten las políticas destinadas a las contribuciones monetarias, y las políticas de fortalecimiento pedagógico, es decir en la misma respuesta coexisten políticas provenientes del campo social y políticas provenientes del campo educativo (Santos, 2023)

Tabla N°5

“Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas”, Total de la muestra

Políticas Socioeducativas	Trayectorias Teóricas	Trayectorias no Teóricas
Recibe	51%	67%
No Recibe	31%	23%
Ns/Nc	17,10%	10,40%
Total	100,00%	100,00%

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

En cuanto al acceso de políticas socioeducativas, tal y como se observa en la tabla N°5, el 50% del total de jóvenes que tienen trayectorias teóricas acceden a políticas socioeducativas, número que debe ser analizado teniendo en cuenta el hecho de que el número de jóvenes que forman parte de este grupo asciende a aproximadamente el 70% del total de la muestra. 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 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).

En una lectura detallada por jurisdicción, en la ciudad de salta capital, tal y como se observa en la tabla N° 6 “Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas – Salta Capital” hay diferencias de 15 puntos entre quienes aseguran acceder a políticas socioeducativas por trayectoria con respecto a la muestra total.

Tabla N°6
“Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas – Salta Capital”

	Políticas socio-educativas	Trayectorias Teóricas	Trayectorias no Teóricas
Salta capital	Recibe	67%	78%
	No Recibe	25%	17%
	Ns/Nc	7%	5%
Total		100,00%	100,00%

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

Ahora bien, en cuanto a las políticas puntuales a las que aseguran tener acceso entre las respuestas de salta capital se identifican las mismas tendencias mencionadas a nivel general, hecho que se repite a su vez en las tendencias de las respuestas sobre las políticas a las que tienen acceso quienes forman parte del grupo cuyas trayectorias son no teóricas, grupo en el que, como sucede en términos generales, aumenta el número de jóvenes que acceden a asignaciones y PROGRESAR.

En este sentido, como primera línea de análisis se pueden reconocer las siguientes cuestiones, en primer lugar, lo fundamental de la presencia del estado en el sostenimiento de las trayectorias para garantizar la terminalidad de la secundaria obligatoria. Este hecho queda de manifiesto en las respuestas de las/os jóvenes en cuanto al acceso de políticas socioeducativas y cobra mayor importancia 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. En segundo lugar, 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), entre las que se destacan las ya mencionadas, Asignación Universal por Hijo, Tarjeta alimentar, medidas que a su vez tienen como característica principal, que las mismas son ingresos fijos que sirven para satisfacer necesidades básicas como por ejemplo la 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.

En cuanto a las políticas de fortalecimiento pedagógico, si bien entre las respuestas de les 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 la toma. En una entrevista realizada a cada uno de los directivos de las escuelas, en el marco del proyecto de investigación que da marco al artículo, se pudo identificar como en sus prácticas de gestión y administración escolar ambos reconocen e identifican la presencia de políticas educativas nacionales. Se trata 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**.

Ahora bien, Para indagar a su vez en torno a las experiencias de las y los jóvenes en la escuela secundaria y el sentido que le atribuyen a la misma se presentan datos que corresponden a las respuestas de los motivos por los que asisten a dicha institución. En este sentido, tal y como se observa en la tabla N°7 “motivos por los que asiste a la escuela” aproximadamente 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 respuestas aseguran que asisten a la institución por el grupo de amigos.

Tabla N°7

“Motivos por los que asisten a la escuela”

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%

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

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 “exceptuando la escuela, donde pasas tu tiempo libre” del total de jóvenes que participaron de la toma en la jurisdicción de salta capital, aproximadamente el 30% de les 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.

Es decir, las/os jóvenes no solo identifican como motivo de asistencia a clases la formación específica recibida según la orientación, 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 dan cuenta 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.

Sobre este punto, para ampliar y profundizar el análisis en torno a las experiencias de les jóvenes en la secundaria obligatoria se mencionarán datos que corresponden a respuestas de dos preguntas específicas, que formaron parte de la primera toma en el año 2022, y que fueron respondidas por las/os estudiantes de Salta integrado por las mismas personas que participaron de la toma 2023, las preguntas fueron las siguientes, ¿te gusta venir a la escuela? y, ¿Qué te gustaría que tenga la escuela? En este sentido, ante la primera pregunta entre las respuestas de les jóvenes se distinguen aquellas en las que aseguran que no les gusta asistir a clases, en donde los argumentos giran en torno a cuestiones como “*me aburre/ hay materias que no me gustan/ la escuela me estresa*” y aquellas respuestas en las que reconocen a la escuela secundaria como su obligación, como paso necesario para ingresar al mundo del trabajo. En cuanto a las respuestas de la segunda pregunta entre las respuestas más mencionadas se encuentran aquellas que hacen referencia a aspectos de la infraestructura, en segundo lugar, aquellas que refieren 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.

Si bien en una primera línea de análisis se podría decir que leer en conjunto 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 les jóvenes.

De esta manera se reconoce entonces que no hay experiencias que generen interpretaciones lineales en torno a la secundaria obligatoria, en las respuestas de las y los jóvenes se puede identificar que luego de la sanción de la LEN y del proceso de democratización en términos de lazetta (2013) y apertura de la escuela secundaria, en las/os estudiantes del nivel medio se puede identificar a sujetos que atravesaron, siguiendo el argumento del enfoque de la gramática de la juventud, un proceso de apropiación de la escuela como espacio social y de aprendizaje con el que las/os jóvenes interactúan, negocian y se desarrollan de forma cultural y socialmente situada.

Esto, si bien por un lado no los deja exentos del juicio normativo por si alguna trayectoria y/o recorrido no es el esperado, por el otro, dado que existe todo un marco normativo que los avala, son sujetos que se animan a cuestionar aspectos de la estructura escolar con los que no están de acuerdo o no se sienten cómodos, cuestionamientos realizados desde su reconocimiento como sujetos de derecho y con derecho al acceso de la educación secundaria.

Reflexiones finales

Una lectura válida para comprender el movimiento de las cifras que se fueron mencionando a lo largo del texto es en primer lugar que el crecimiento de la matrícula es el resultado de una suma de factores vinculados a las características del contexto entre las que se destacan la decisión política de avanzar en el reconocimiento de la educación como derecho. Así, 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. En este sentido, es importante destacar la presencia de las políticas socioeducativas en el acompañamiento a las trayectorias de los jóvenes, 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.

En cuanto a la distribución de políticas sociales a las que tienen acceso, a partir de las respuestas de las/os jóvenes que forman parte de la toma se puede identificar que entre las políticas más mencionadas se encuentran la AUH, Tarjeta Alimentar medidas que a su vez tienen como característica principal, que las mismas son ingresos fijos que sirven para satisfacer necesidades básicas como por ejemplo la compra de alimentos que forman parte de la canasta básica.

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.

A su vez, a partir de la lectura de los datos estadísticos se puede identificar que la tasa neta de escolarización del nivel medio los últimos diez años creció diez puntos (SITEAL, 2023), 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. A su vez es importante remarcar 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. Sin embargo, poco se sabe aún que impacto tuvo la pandemia en las trayectorias educativas y en las experiencias educativas en la vida de las personas jóvenes.

Finalmente, a lo largo de las respuestas de las y los jóvenes se pudo identificar como hay un reconocimiento de la institución escolar como espacio de socialización y como lugar de aprendizaje, de esta manera, la escuela forma parte de la cotidianeidad de les jóvenes de los espacios que constituyen nodos de intercambio, socialización y constitución de relaciones sociales para estos sujetos (Miranda, 2015).

Notas

¹ Las autoras agradecen profundamente los comentarios de los evaluadores externos por su rigurosidad y sus consideraciones las cuales fueron sumamente significativas en el desarrollo del artículo.

² Investigadora Adjunta del CONICET e Investigadora en UNIFE, en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación. Coordinadora Académica del Programa Juventud de la FLACSO Argentina, programa en el que se desempeña como investigadora desde 2005. Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales de la FLACSO Argentina. Líneas de investigación: El vínculo educación y trabajo. Transiciones juveniles. Procesos de inserción laboral juvenil. Políticas públicas para jóvenes. Grupos familiares y procesos de transición hacia la vida adulta. Actualmente directora del proyecto “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”, PICT 2019-03906 financiado por el FONCYT, Agencia de Ciencias y Técnica del Ministerio Nacional de Ciencia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4096-6841> E-mail: acorica@flacso.org.ar

³ Becaria doctoral CONICET. Investigadora asistente del Programa de Juventudes FLACSO sede Argentina. Cursando el Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina desde 2022. Realizó la Maestría en Estudios de Juventud de FLACSO Argentina (Tesis en proceso de escritura). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta - UNSa, Facultad de Humanidades. Fue Docente adscripta de la materia Política Educacional de las carreras Prof. y Lic. En ciencias de la Educación de la UNSa, también se desempeñó como docente en Institutos de Educación Superior de la Provincia de Salta. Línea de investigación: Transiciones juveniles, Escuela Secundaria, Políticas Educativas, Políticas públicas para jóvenes, Educación y trabajo. E-mail: jruiz@flacso.org.ar

⁴ Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) FLACSO-CONICET, Investigadora Adjunta Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) 2009; Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales (FLACSO) 2007. Lic. en Sociología de la Universidad de Buenos Aires, 2003. Temas de interes: juventud, educacion y trabajo. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6774-1434> E-mail: aotero@flacso.org.ar

⁵ Ley de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes N°26061. Art 3 <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

⁶ Sobre este punto importa aclarar que en el presente escrito se identifica a los jóvenes, en línea a lo desarrollado por la UNESCO, como todas aquellas personas de entre 15 y 24 años. También es preciso mencionar que esta definición no es universal, ya que la edad dado tiene valores distintos en diferentes sociedades, estratos socioeconómicos y culturas es un dato necesario, pero no suficiente (Kraupskof, 2011), Por lo cual se comprende a la juventud como 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).

⁷ Los períodos en los que el crecimiento agregado fue más intenso son los lustros 1910-1915, 1945-1950 y 1960-1965

⁸ Normativa que modificó la estructura del sistema, que pasó de estar organizado en niveles a ciclos EGB 1, 2 y 3 amplió la obligatoriedad a nueve años (9 años de EGB)

⁹ Lo cual se manifiesta en el hecho de que la proporción de adolescentes en edad teórica (Terigi, 2007) de asistir, esto es de 15 a 17 años, se encontraban escolarizados se mantuvo estable en un 88,5% durante el período 2006-2016 (SITEAL, 2019).

¹⁰ Según lo establecido por la Res. 84/09 CFE

¹¹ Con una agenda educativa atravesada por lógicas meritocráticas que respondían a un *aggiornamento* de la teoría del capital humano que se centraba en la calidad medida a través de sistemas de evaluación estandarizadas

¹² ARTÍCULO 3º.- Establecer que ningún estudiante que se haya inscripto como alumno regular en el periodo lectivo 2020 en alguno de los Niveles Educativos Obligatorios: Primario y Secundario podrá verse perjudicado en su trayectoria escolar por las dificultades derivadas e involuntarias de la situación contextual. Aquellos estudiantes que por diversas razones no pudieron conectarse a través de ningún medio con la institución educativa, no perderán su condición de regularidad y continuarán su escolaridad en el año/grado siguiente con la figura de promoción acompañada, es decir, la institución educativa de nivel secundario dispondrá de instancias complementarias de enseñanza y de estrategias de acompañamiento durante el período que se considere necesario) [Resolución Provincial N°009/20](#)

¹³ 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)

¹⁴ [Decreto 1602/2009](#)

¹⁵ [Decreto 84/2014](#)

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 2021)

¹⁷ desarrollo de dispositivos pedagógicos en tiempos y espacios alternativos con diversos formatos en contextos complementarios al aula. El objetivo de los proyectos integrados es que distintos espacios curriculares puedan trabajar de forma colectiva y colaborativa en la propuesta de una actividad o actividades en torno a un tema.

¹⁸ [3027/2021](#)

¹⁹ Hasta el 2019 desde el gobierno nacional promovía a nivel discursivo la implementación de un modelo educativo basado en competencias y en la formación de líderes y emprendedores, hecho que se materializó mediante la injerencia de ONG en las áreas más sensibles del Estado, incluyendo la educación (Bercovich, 2015) y en la reducción del financiamiento público a partir de importantes recortes presupuestarios en las áreas de Educación y de Ciencia y Tecnología (Felfeber y Gluz, 2019).

Ya para el año 2020 la nueva gestión marcó una ruptura en términos discursivos en torno al sentido que se le asignaba a la educación y al rol que debía asumir el Estado en el acceso al derecho de la educación obligatoria, esto se puede observar sobre todo si indagamos en las medidas puestas en acción durante la pandemia, y post pandemia en la elaboración de los lineamientos estratégicos para una educación obligatoria, documento en el que el entonces gobierno nacional asumía la responsabilidad en generar las condiciones materiales, pedagógicas y presupuestarias para la educación obligatoria.

²⁰ 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 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.

²¹ CFE N°423/22

²² El autor cita a Bourdieu y Passeron quienes reconocen que solo 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.

²³ 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.

²⁴ Dicho proyecto tiene continuidad a través del proyecto "Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones", PIP proyecto número 11220210100 548CO, periodo 2022-2024 y que complementa al proyecto "Un estudio sobre los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en el Gran Buenos Aires", periodo 2023-2025 -USAL, en el que se entrevista a los equipo directivos de las escuelas que componen la muestra.

²⁵ Para hablar específicamente de trayectorias educativas, Terigi (2008) propone la distinción entre trayectorias teóricas (un tipo de trayecto por el sistema educativo, 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 reales (trayectos diversos y heterogéneos que se encuentran en la realidad empírica).

Referencias bibliográficas

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

René, B., & Miranda, A. (2013). Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (21), 93-123.

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*.

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

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

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).

Corica, A., Otero, A., & Vicente, M. E. (2022). El abandono escolar secundario: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. *Sudamérica*, (17), 332-349.

Maturo, Y. D., Bocchio, M. C., & Miranda, E. M. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2).

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.

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.

Iazzetta, O. (2013). Democracia, calidad de la democracia y democratización. *Revista Deba-*

tes, 7(1), 139-139.

Otero, A. (2020). Enfoque de derecho y políticas de juventud: Un análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina.

Lara, M. E., & Acosta, L. M. S. (2017). La incidencia del PROGRESAR en la trayectoria académica de jóvenes argentinos. Un estudio de caso. *Question/Cuestión*, 1(56), e006-e006.

Miranda, A., & Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud. *Entre la educación y el trabajo*.

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.

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).

Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende. *República Argentina. Ministerio de Educación Nacional*. <http://168.83.90>, 285-16.

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*.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 1.

Normativas citadas

Ley N°24195. Ley de Educación Federal

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional

Ley N°26061. Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley N°26390. Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente.

Res. N°84/09. Concejo Federal de Educación.

Res. N°009/20. Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

Res. N° 363/2. CFE

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

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

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

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