



Diversificación de la **estructura** de la escuela secundaria y **segmentación educativa** en **América Latina**



La experiencia de adolescentes
y jóvenes en la Argentina

Pedro Núñez ● Victoria Seca ● Valentina Arce Castello



Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina

La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina

Pedro Núñez
Victoria Seca
Valentina Arce Castello



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue elaborado por Pedro Núñez, Consultor de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Victoria Seca, Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) de la Argentina, y Valentina Arce Castello, Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de la Argentina. Forma parte de la segunda fase del estudio sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera fase se financió con recursos ordinarios de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (IPE UNESCO Buenos Aires). Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega "Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity" y del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe, suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El estudio fue coordinado por Felicitas Acosta, Consultora de la CEPAL, y supervisado por Néstor López, ex-Coordinador del Área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IPE de la UNESCO, y Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Acompañaron el proceso de investigación María Luisa Marinho, de la CEPAL; Fernanda Luna y Bianca Gentinetta-Delfino, de la Oficina para América Latina del IPE de la UNESCO; Claudio Santibáñez Servat, Mariana Coolican, Margarete Sachs-Israel y Vincenzo Placco, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, y Tomás Esper, del Teachers College de la Universidad de Columbia.

Los autores desean señalar que la realización de este estudio fue factible gracias a la enorme generosidad de colegas, directivos y docentes de escuelas, supervisores, integrantes de sindicatos y organizaciones, responsables de programas educativos financiados por organismos internacionales y funcionarios que facilitaron contactos y se entusiasmaron con la idea de participar en un informe regional de estas características. Las personas que colaboramos en este proyecto queremos expresar un agradecimiento especial a las y los jóvenes que participaron, sin cuya excelente predisposición habría sido imposible llevar a cabo el diseño propuesto.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2021/45
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2021
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.21-00054

Esta publicación debe citarse como: P. Núñez, V. Seca y V. Arce Castello, "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina", *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/45), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen	5
Introducción	7
I. Descripción de la oferta de educación secundaria en la Argentina	9
A. Marco normativo.....	9
B. Estructura del sistema educativo.....	10
C. Estructura del nivel secundario.....	11
D. Desarrollo de modalidades alternativas y programas específicos de sostenimiento de la trayectoria escolar.....	13
E. Distribución de la matrícula	14
II. Descripción del estudio	17
A. Síntesis con los criterios de construcción de la muestra	17
1. Muestra del estudio	17
B. Cantidad de grupos focales (GF) y entrevistas.....	18
C. Características socioeconómicas de los participantes	20
1. Características de la trayectoria escolar: circuito educativo, repitencia y abandono	21
III. Resultados	23
A. Segmentación educativa, diversificación de la oferta y acceso a la secundaria.....	23
B. La oferta escolar.....	25
1. La diversificación de la oferta.....	25
2. Oferta y entorno en la toma de decisión para el acceso.....	28
C. Características de la oferta y registros de la experiencia institucional	32
1. Los mecanismos sistémico-institucionales y la continuidad de la trayectoria	33
2. Los mecanismos específicos para el sostén de las trayectorias.....	36
3. El peso de los mecanismos interpersonales.....	38
4. Mecanismos institucionales durante la pandemia y escolarización.....	41
D. La oferta diversificada y la interrupción de las trayectorias: el caso de los estudiantes por fuera de la secundaria regular	45
E. La estructura diversificada y la experiencia de los estudiantes: una síntesis en relación con el imaginario futuro.....	47

IV. Conclusiones	51
Bibliografía	55
Anexos.....	57
Anexo A1 Guía de pauta de grupos focales.....	58
Anexo A2 Pauta guía de grupos focales (grupos remediales)	61
Anexo A3 Pauta guía grupos focales jóvenes que dejaron la escuela	65
Anexo A4 Carta de presentación para colaboración a proyecto de investigación	67
Anexo A5 Carta de presentación y consentimiento para colaboración a proyecto de investigación.....	68
Anexo A6 Carta de consentimiento para colaboración a proyecto de investigación.....	69
Anexo A7 Modelo de mensaje de WhatsApp	69
Cuadros	
Cuadro 1 Distribución de la matrícula del nivel secundario por regiones.....	11
Cuadro 2 Trabajo de campo – Argentina	19
Gráficos	
Gráfico 1 Edad de los participantes.....	21
Gráfico 2 Tipo de trayectorias (repitencia)	22
Gráfico 3 Tipo de dispositivo mediante el cual se conecta con la escuela.....	42
Gráfico 4 Tipo de uso del dispositivo mediante el cual se conectan a la escuela	42
Mapa	
Mapa 1 Ciudades y localidades de los/as participantes de los grupos focales	20

Resumen

En los últimos años la escuela secundaria en la Argentina ha atravesado diversos cambios que reconfiguraron su fisonomía. Este estudio aborda la situación del nivel así como los cambios y persistencias en su forma de organización, recuperando la visión y experiencia de las y los jóvenes. Primero se presenta el análisis de la situación educativa en el país; en un segundo momento se describe el trabajo de campo y en el tercer capítulo se aborda el análisis de los datos con énfasis en la elección de escuela, los mecanismos que regulan el acceso, la relación con la accesibilidad (geográfica y de capitales culturales y económicos) y las posibilidades de la escolarización durante la pandemia a causa del COVID-19. También se indaga en sus representaciones acerca de la experiencia institucional, la presencia de mecanismos sistémico-institucionales o programas específicos, así como figuras de apoyo y relaciones interpersonales que contribuyen o dificultan la continuidad de la trayectoria educativa y sus expectativas.

Este estudio evidencia los esfuerzos desplegados en el país para implementar políticas educativas con la intención de extender y transformar la oferta hacia una escuela secundaria más inclusiva. El análisis también refleja la persistencia de procesos de diferenciación institucional y segmentación educativa. Lo que se refleja es un mapa que muestra que la escuela secundaria argentina es una constelación de iniciativas y tipos institucionales que si bien presentan rasgos comunes, tienden a diferenciarse. Incorporar el análisis de iniciativas de distinto tipo de oferta institucional y diferentes jurisdicciones brinda la oportunidad de recuperar experiencias valiosas para pensar las políticas públicas.

Introducción

En el marco de la extensión de la educación secundaria en América Latina, la CEPAL, el IPEE UNESCO Buenos Aires y UNICEF LACRO sumaron esfuerzos para realizar un estudio en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. La primera fase fue financiada con recursos regulares del IPEE UNESCO Buenos Aires. Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco de los proyectos de cooperación CEPAL-Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y de CEPAL-UNICEF LACRO “Para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe”.

La primera fase se realizó entre octubre 2019 y febrero 2020 y a través del análisis de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en una selección de países, se buscó identificar si, y en qué forma, se mantienen vigentes dinámicas que promueven la segmentación social y educativa. Para investigar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos se incluyó un análisis cuantitativo sobre los sistemas que habían extendido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior en los últimos años (13 sistemas en total). Junto con ello, se realizó un estudio cualitativo de seis casos (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) para analizar el carácter de la segmentación en relación con las normas, la oferta y los principales resultados en las trayectorias escolares por medio de entrevistas a funcionarios e investigadores.

Este documento es parte de la segunda fase del estudio que buscó indagar en mayor profundidad sobre los mecanismos de segmentación educativa, tanto los que emergen de las nuevas formas de organizar la oferta como los más tradicionales, particularmente en aquellos ámbitos en que se identifica que la educación secundaria no está alcanzando objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar. Esta fase se basa en la visión y experiencia de los jóvenes en los seis países considerados en la sección cualitativa de la primera etapa del estudio y en este caso en particular, en la Argentina.

La escuela secundaria en la Argentina atravesó en los últimos años diversos cambios que reconfiguraron su fisonomía. En este informe, organizado en tres capítulos, se presenta el análisis de la situación del nivel secundario en el país, retomando una línea de estudios de distintos organismos acerca de la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. El primer capítulo se centra en la sistematización y análisis de las normas vigentes, el gobierno y la estructura de la educación secundaria.

También se da cuenta de las tendencias del nivel, describiendo la situación en relación con un conjunto de indicadores interanuales (promoción efectiva, tasa de repitencia, tasa de abandono interanual y tasas de egreso y egreso a término) así como intra anuales (porcentaje de sobreedad, repitencia, promoción y abandono). Esta descripción permite abordar las tensiones existentes en su interior, así como las formas de distribución de la matrícula.

En el segundo capítulo se presenta una descripción del trabajo de campo tanto en lo relativo a la estrategia metodológica como a la composición y justificación de la muestra. En ese punto se desgranar las decisiones tomadas para justificar la organización del trabajo de campo realizado, considerando como criterio principal garantizar los rasgos específicos de los tipos de oferta educativa contemplando la participación de diferentes estratos sociales. Cabe adelantar que se realizaron 10 grupos focales y 5 entrevistas con lo cual se contactó a ciento cinco (105) jóvenes de todo el país, tanto de secundaria básica como orientada (alta).

El tercer capítulo aborda el análisis de los datos e incorpora la perspectiva de los y las estudiantes en relación con su experiencia en distintos tipos de ofertas institucionales, con foco en las formas de acceso y en sus itinerarios. Se presentan diferentes cuestiones que refieren a la decisión de a qué escuela asistir, los mecanismos que regulan el acceso, la relación con la accesibilidad (geográfica y de capitales culturales y económicos), las posibilidades de la escolarización durante la pandemia y sus representaciones acerca de la experiencia institucional, la presencia de mecanismos sistémico-institucionales o programas específicos así como figuras de apoyo y relaciones interpersonales que contribuyen -o dificultan- la continuidad de la trayectoria educativa y sus expectativas. Finalmente, en un contexto de crisis por la pandemia COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, el estudio explora en las propuestas institucionales y los procesos de exclusión o segmentación que se hayan visto exacerbados.

I. Descripción de la oferta de educación secundaria en la Argentina

A. Marco normativo

En la Argentina, de manera similar a lo que acontece en otros países de América Latina y el Caribe, el nivel secundario es obligatorio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N°26.206) promulgada en el año 2006. Esta norma, al reemplazar a la Ley Federal de Educación del año 1993 que había extendido la obligatoriedad hasta 9 años¹, modificó la estructura anterior de los niveles² definiendo dos esquemas de duración aún vigentes: un nivel primario de 6 o 7 años y un nivel secundario de 5 o 6 años de duración obligatorios (la modalidad técnica cuenta con un año más). Un aspecto importante es que la ley establece otras iniciativas tendientes a otorgar cierta centralidad y homogeneidad al sistema, como la creación del Consejo de Actualización Curricular que tiene la finalidad de trabajar en la actualización de los contenidos curriculares comunes para definir estructuras y los denominados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). En el año 2014, la Ley N°27.045, al sustituir el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional, estableció que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 4 años de edad hasta la finalización de la escolarización secundaria (un total de 14 o 15 años de acuerdo con la modalidad del secundario).

Este conjunto de leyes se complementa con otras de igual importancia e impacto en el sistema educativo. Una de las más importantes, dada su relación en el presupuesto educativo, es la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/2005 que tenía la intención de generar un incremento paulatino de los recursos hasta alcanzar una inversión del 6% del PIB en educación, ciencia y tecnología en el año 2010. De acuerdo al Informe CIPPEC (2020) sobre la evolución del presupuesto educativo elaborado por Claus y Bucciarelli este porcentaje sólo se cumplió en el año 2015. Si bien no es la única normativa que regula aspectos presupuestarios, es la de mayor complejidad y condiciona recursos destinados a la educación como mecanismo de coordinación federal para incrementar la inversión educativa (Morduchowicz, 2019; CIPPEC, 2020).

¹ El artículo 16 señala la obligatoriedad del nivel secundario: "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria".

² La Ley Federal de Educación establece como obligatorios solo los dos primeros años correspondientes al nivel medio, que conformaban el nivel 3 de la Escuela General Básica (EGB) con una duración de 9 años. El nivel Polimodal no era obligatorio y se extendía por tres años. La mayoría de las jurisdicciones adhirieron a esta ley con excepción de la Ciudad de Buenos Aires y Neuquén.

La trama normativa se complementa con diferentes resoluciones así como con la Ley de Educación Técnico-Profesional (Nº26.058) sancionada en el año 2005 y que regula en particular a la educación secundaria de esta modalidad. En el año 2006 se sancionó la Ley Nº26.150 de Educación Sexual Integral que crea el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” y, años después, la Ley Nº26.877/2013 de Centros de Estudiantes que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil y la Ley Nº 26.892/2013 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Por último, cabe destacar algunas resoluciones de notable importancia para la configuración del nivel y que inciden en aspectos que se analizarán en este informe. Efectivamente, la Resolución CFE Nº79/09 aprobó el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* y describe los objetivos políticos, los principales problemas y desafíos de la educación inicial y la educación obligatoria, las estrategias previstas para superarlos, las características del gobierno educativo y los planes provinciales.

La escuela secundaria es uno de los niveles que concentra mayores problematizaciones y condensa múltiples debates. La sanción de leyes que establecen la obligatoriedad, así como el sostenido incremento de la matrícula no sólo modifica las expectativas de las personas sobre las funciones sociales del nivel sino que supone nuevos retos para las políticas educativas (Pinkasz y Núñez, 2020). Implica, en definitiva, una resignificación de aquello que históricamente se ha entendido como escuela secundaria.

B. Estructura del sistema educativo

Argentina es un país de organización federal cuyo sistema educativo se encuentra descentralizado, siendo responsabilidad compartida entre la nación, las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), aunque estas últimas son quienes están a cargo de la gestión de las instituciones. Por lo tanto, las jurisdicciones asumen las responsabilidades de gestión de la política educativa y gobierno de las escuelas secundarias, aunque también existen escuelas dependientes de universidades nacionales y algunas a nivel municipal. Por su parte, el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación de la Nación y especialmente del Consejo Federal de Educación³, se reserva la regulación del sistema y promueve algunos lineamientos de política educativa para todo el territorio a partir de la firma de convenios con las jurisdicciones (Núñez y Fridman, 2020). Sin embargo, en el documento de trabajo publicado por CIPPEC al que ya se hizo referencia, Claus y Bucciarelli (2020) señalan que en el periodo 2016-2019 se incrementan los fondos nacionales destinados al cofinanciamiento de los salarios docentes en las provincias y disminuyen los recursos destinados a programas educativos impulsados por el Estado nacional⁴.

La Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) a la que ya se hizo referencia establece la obligatoriedad de todo el nivel secundario, por lo que no hay diferencias formales entre distintos ciclos como ocurre en otros países entre básico (CINE₂) y orientado (secundaria alta) (CINE₃). Sin embargo, existen algunas distinciones a incorporar en el análisis. La primera es que los lineamientos de las resoluciones definen diferentes ofertas para la Educación Secundaria: Orientada, Modalidad Técnico Profesional, Modalidad Artística y Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, por lo que en la práctica se estructuran dos ciclos: el Básico y el Orientado. El Ciclo Básico es común a todas las modalidades y tiene una duración de dos o tres años (dependiendo la localización del 7º año según jurisdicción); el Ciclo Orientado tiene un carácter diversificado y una duración de tres años como mínimo y de cuatro años en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística. El artículo 134 de la Ley Nacional de Educación establece que cada jurisdicción puede determinar la cantidad de años de duración de cada nivel (primario y secundario); como resultado, la mitad de las provincias adoptó una estructura y la otra mitad una diferente⁵.

³ Dicho Consejo funciona en la órbita del Ministerio de Educación Nacional y está integrado por los ministros de educación de las 24 provincias y el ministro de educación designado por el Poder Ejecutivo nacional.

⁴ El estudio muestra que en ese periodo la inversión educativa destinada a la educación básica disminuyó en un 54%, el redireccionamiento de los recursos hacia salarios en el año 2017 se eleva al 46% respectivamente mientras que los programas educativos nacionales se redujeron en una similar participación relativa, 47% en 2016 y 44% en el año 2017.

⁵ El sistema está dividido en mitades, ya que Chaco Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Salta, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y Ciudad de Buenos Aires mantienen la primera forma de organización (7 años del nivel primario y 5 de secundaria); Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego, Tucumán y Buenos Aires optaron por dos tramos de seis años.

La segunda es que la educación técnica, independientemente de la jurisdicción en que se encuentra, al contar con un año más de duración tiene una extensión diferente en el territorio y se constituye como una modalidad que concentra algunas características particulares en relación con su valoración social. En tercer lugar, al desagregar los datos de los principales indicadores educativos entre ambos ciclos (como la tasa de cobertura, repitencia, abandono, promoción efectiva o tasa de egreso) resulta plausible señalar que en la práctica existen algunos años que funcionan como momento bisagra.

Esta apariencia de unidad del sistema, expresada en una normativa común y en ciertos procesos similares, fue difuminándose con el correr de los años. En un clásico trabajo, Braslavsky (2019) daba cuenta de la conformación de distintos circuitos para referir al "agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares" (2019, pág. 43). La autora señalaba que si las posibilidades de pasar de un circuito a otro son bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada muy alta, podía referirse a distintos segmentos. De esta forma se cristaliza la provisión de bienes educativos que no son considerados iguales en calidad.

C. Estructura del nivel secundario

En relación con la estructura del nivel secundario es preciso mencionar que en el conjunto del país existen 13.498 unidades educativas, la mayoría de las cuales concentra ambos ciclos (básico y orientado, o secundaria alta). Como es posible apreciar en el cuadro 1 la mayoría de los estudiantes y unidades educativas se concentran en la región Centro, donde asiste el 64,2% de los estudiantes, seguido por el Noroeste Argentino (NOA), el Nordeste argentino (NEA), Cuyo y, finalmente, la Región Patagónica (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019).

Cuadro 1
Distribución de la matrícula del nivel secundario por regiones
(En números totales y porcentajes)

División político-territorial	Total unidades educativas	Sólo ciclo básico	Sólo ciclo orientado	Ciclo básico y ciclo orientado	Total estudiantes
Total país	13 498	1 400	118	11 982	3 866 041
NOA	15,7%	44,3%	29,7%	12,2%	12,2%
NEA	12,3%	8,9%	6,8%	12,8%	9,6%
CUYO	9,0%	20,5%	27,1%	7,5%	7,5%
CENTRO	56,9%	22,6%	34,7%	61,1%	64,2%
PATAGONIA	6,1%	3,7%	1,7%	6,4%	6,5%

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019.

En relación con la división entre establecimientos de gestión estatal y privada se observa que la mayor cantidad de estudiantes asiste a instituciones del primer tipo (alrededor del 70%, porcentaje que prácticamente no ha cambiado en los últimos diez años) (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019).

Al incorporar una lectura de los indicadores desagregando la situación por regiones y al interior de estas es plausible observar que algunas jurisdicciones concentran una mayor presencia de instituciones de gestión privada. En términos de porcentajes la Ciudad de Buenos Aires presenta una división del nivel en mitades. Por su parte, otras provincias de la Región Centro como Córdoba, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires y Entre Ríos tienen un perfil que evidencia que algunas ciudades capitales y de mayor importancia van adquiriendo una tendencia similar; en porcentajes totales Córdoba concentra al 39,9% de su matrícula en instituciones de gestión privada, Buenos Aires el 32,8%, Santa Fe el 31,7% y Entre Ríos el 24,6%. Al observar al interior de las jurisdicciones es factible hallar algunas diferencias, ya que esto ocurre particularmente en algunas ciudades: Rosario y Santa Fe Capital (40,9% y 34,1%, respectivamente,

asisten a escuelas de gestión privada), Córdoba capital (43,6%), Paraná o Gualguaychú (33,7% y 35%). El caso de la Provincia de Buenos Aires pareciera dar cuenta de una presencia amplia de las instituciones de gestión estatal en el interior (con la excepción de algunos municipios como General Pueyrredón, Chaves o Rauch con porcentajes que oscilan entre el 40% y 60% en gestión privada) y un mapa con un Gran Buenos Aires que varía notablemente⁶.

Si se considera la tasa de cobertura es posible observar la diferencia entre la secundaria básica y la superior (secundaria alta) que para el total del país se sitúa en 92% y disminuye a 66,3%, respectivamente (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019). Asimismo, si se consideran otros indicadores para el conjunto del nivel se observa que con relación a las tasas de repitencia en el año 2011 estas se situaban en 10,9% con una disminución al 9,6% en el año 2014 para ubicarse en el año 2018 en el 10%; por lo que no se encuentran cambios significativos manteniéndose en torno a este último valor (Informe Evolución de la Educación Secundaria, MEN 2020). En relación con la tasa de abandono, y según el mismo informe, se aprecia un constante descenso entre el 11,6% en el año 2011 al 8,7% en 2018.

Un aspecto central para dar cuenta de las trayectorias educativas es el comportamiento de la tasa de egreso. La tasa de egreso a término para el año 2018 (es decir sin repetición) indica que sólo el 29% de los y las estudiantes egresaron del nivel con una trayectoria continua y sin repetición (Informe Evolución de la Educación Secundaria, MEN, 2020). Ahora bien, si se considera el número total, la tasa de egreso del nivel secundario para 2018 es del 54% (Informe Evolución de la Educación Secundaria MEN, 2020). Por el contrario, y en consonancia con la hipótesis de la diferencia entre trayectoria real e ideal (Terigi, 2007), según el mismo Informe el 32% de los y las estudiantes que cursaron estudios secundarios en el año 2019 (1 de cada 3) tenían una edad superior a la edad teórica correspondiente al año de estudio que cursan y que además tendían a concentrarse en escuelas de gestión estatal. La promoción efectiva, es decir el porcentaje de estudiantes matriculados en un año de estudio determinado, que se matriculan en el año lectivo siguiente en el año de estudio subsiguiente muestra una tendencia creciente desde el 77,5% desde 2011-2012 al 83,4% de 2018-2019, aunque con algunas diferencias, ya que es aún mayor en las provincias con estructura de seis años del nivel secundario (84,3% contra 81,4% de las jurisdicciones con cinco años).

Finalmente, al considerar los resultados en los operativos de evaluación como las pruebas Aprender⁷, que reemplazan a los anteriores Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) desarrollados en el país entre los años 1993 y 2013, se observan las desigualdades al interior de la estructura del nivel. Sólo para mencionar un aspecto en particular, la serie histórica de desempeño en Lengua entre 2013 y 2019 muestra una reducción de la proporción de estudiantes ubicados *Por debajo del nivel Básico*, pero con un incremento de las brechas entre segmentos y aumento de las desigualdades de desempeño según sector de gestión, ámbito geográfico y nivel socioeconómico del hogar (Informe Evolución de la Educación Secundaria, 2020). Por último, al considerar el nivel educativo de la población de 18 a 24 años se observa un incremento de 5 puntos entre el año 2011 y el año 2019, ya que el 63% de este grupo de edad había finalizado el secundario (Informe Evolución de la Educación Secundaria, MEN, 2020), aunque persisten brechas de desigualdad en tanto para ese mismo año el 91% de jóvenes de los hogares de mayores ingresos (quintil 5) había finalizado el nivel, y sólo 43% lo había hecho en el grupo de menores ingresos (quintil 1).

Tal como se señaló anteriormente, la educación técnica cuenta con una ley particular y un año más de duración. A pesar del despliegue de algunas iniciativas y del reconocimiento específico, la educación técnica tiene una presencia concentrada en la Región Centro y en la provincia de Mendoza en Cuyo con 35.488 estudiantes (el 5,1% del total del país) (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019). Sobre una base de 693.519 estudiantes en educación técnica en la Región Centro, la Provincia de Buenos Aires reúne al 30%

⁶ La presencia del sector estatal varía de localidades como Vicente López y San Isidro, donde solamente el 29,8% y 35,8%, respectivamente, asiste a instituciones de gestión estatal, pasando por municipios como Pilar y Tres de Febrero donde la oferta se encuentra prácticamente dividida hasta otros de la zona sur y norte que un porcentaje de jóvenes cercano al 40% estudia en gestión privada como el caso de Lanús, Lomas de Zamora, Berazategui, Almirante Brown y Tigre, por mencionar algunos.

⁷ Las pruebas Aprender se enmarcan dentro del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa creado en el año 2016 por resolución del CFE (Res. CFE N° 280/16) (Informe Evolución de la Educación Secundaria, 2020).

del total (207.711), distribuidos en forma similar entre el GBA y el resto del territorio (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019). La siguen en volumen Córdoba, Ciudad de Buenos Aires y Entre Ríos (94.938, 13,7%; 34.344, 5% y 24.901, 3,6%, respectivamente). En el resto del país la presencia de esta modalidad es de muy baja incidencia (Anuario Estadístico Educativo, MEN, 2019).

Otra particularidad del nivel secundario en el país es que, además de las instituciones dependientes de las jurisdicciones, existe un conjunto de escuelas que están vinculadas a las universidades nacionales, para el año 2017 se trataba de medio centenar y concentraba una matrícula estimada de casi 36.000 estudiantes (Landivar, 2019). Estas instituciones históricas se caracterizan por una propuesta escolar vinculada a la adquisición de saberes orientados a la continuidad de estudios superiores y algún tipo de proceso de selección de los postulantes (que varía entre el examen, promedio de notas en el nivel primario, sorteo y cupos a perfiles específicos, entre otros)⁸ (Di Piero, 2017). En el año 2014 se impulsó el "Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con Universidades Nacionales", con la intención de generar otros procesos de acceso y organización así como del perfil de la matrícula que difieren considerablemente de las instituciones más tradicionales⁹.

D. Desarrollo de modalidades alternativas y programas específicos de sostenimiento de la trayectoria escolar

El peso de la matriz fundacional de la escuela secundaria argentina se ha mostrado lo suficientemente sólida, pero esto no implica que se mantenga inalterable. Efectivamente, la literatura señala el carácter selectivo con alto desgranamiento (Tedesco, 1986) así como la valoración cultural del currículo humanista de base enciclopédica (Dussel, 1997) y la persistencia de un modelo institucional de la escuela secundaria cuyo origen se encuentra en el modelo institucional del Colegio Nacional de Buenos Aires, que actúa como institución determinante (Acosta, 2012).

Tal como se destaca en el Informe UNICEF/FLACSO (2017), en los últimos años distintas jurisdicciones ensayaron propuestas que buscaron tensionar los núcleos centrales de su matriz organizacional con la intención de generar otras configuraciones que posibilitaran el desarrollo de trayectorias escolares gratificantes. Entre los casos más importantes se encuentran las denominadas Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires y el Programa PIT 14-17 en la Provincia de Córdoba¹⁰, que tienen como elemento similar el diseño de otras dinámicas de organización escolar con una propuesta que implica trabajo personalizado, talleres, recorridos por materias y no anuales y cambios en las formas de contratación docente. En otras provincias existen las escuelas de Nuevo Formato (Resolución N° 146/10) en Tucumán o la modificación de aspectos del régimen académico como en la Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 587/11) que propicia el despliegue de "acompañamientos pedagógicos específicos" y proyectos institucionales que suponen una revisión de las trayectorias estudiantiles. Otras iniciativas son: el Plan Vuelvo a Estudiar de la Provincia de Santa Fe, creado en el año 2013 con el objetivo de garantizar la inclusión social y educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la escolarización secundaria; el Programa Avanzado en Educación

⁸ Según estudios recientes el 67,2% de quienes intentaron ingresar no lo lograron (Landivar, 2019).

⁹ El programa se discontinuó a partir del año 2015, por lo que sólo se crearon cinco establecimientos (las dependientes de la Universidad de Avellaneda, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de San Martín y la Universidad de Buenos Aires con una sede en Lugano, un barrio popular del sur de la ciudad). Estas cinco escuelas establecieron mecanismos de acceso que privilegian el radio de cercanía o formas de selección distinto a los que suelen aplicarse en las instituciones consideradas.

¹⁰ Creadas por el Decreto N° 408/GCBA/04, las Escuelas de Reingreso están orientadas a jóvenes y adolescentes que han interrumpido su escolaridad secundaria. Su oferta se propone garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de la población entre 16 y 20 años que había concurrido al nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía al menos dos años. En la actualidad existen ocho Escuelas de Reingreso en toda la ciudad con una matrícula estimada de 1.800 alumnos. Por su parte, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) fue creado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en 2010. La resolución provincial que define su creación (N° 497/10) busca garantizar el acceso y la terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos jóvenes de entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva (N° 125/09). En la provincia funcionan 41 centros bajo la modalidad del programa, con 2.700 estudiantes inscriptos (Informe UNICEF/FLACSO, 2017).

Secundaria (PROA) de Córdoba que se inicia en el año 2014 y cuenta con doce escuelas con formación especializada en “desarrollo de software” y otras con la opción de especialización en biotecnología y propone un “formato organizativo institucional”; el proyecto “Trayecto de Escolaridad Protegida” (TEP) Resolución DGE N° 2088/17 de Mendoza destinado a quienes repiten por segunda vez o más primer o segundo año, los que ingresan a la secundaria con sobriedad y repiten algún año del Ciclo Básico por primera vez y los que tengan entre 15 y 17 años y aún no hayan ingresado a la secundaria o tengan espacios curriculares del Ciclo Básico aprobados y no lo hayan completado y el Polo de Reingreso de Salta, creado en el año 2013 por la Resolución MECyT N° 4548/13, dirigido a jóvenes entre 14 y 18 años de edad, debiendo tener al momento de la inscripción al menos seis meses de abandono escolar efectivo (Documento de la DIEE N° 23, MECCyT, 2017). Experiencias similares ocurren con el Programa Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y secundaria (Chaco), e InnovarTE en la provincia de La Rioja. Finalmente, el caso de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) representa dentro de los casos mencionados un esfuerzo más amplio de reorganización de todo el nivel secundario en esa provincia. Esta reforma, que se implementa desde el año 2017, busca modificar la distribución del trabajo docente y su organización al interior de la institución y la organización de los tiempos y espacios y los diseños curriculares (Informe UNICEF/FLACSO, 2017).

Por último, la educación rural como modalidad específica también tiene un lugar en la oferta institucional, aunque tiende a concentrarse en algunas regiones del país (particularmente NOA y NEA y el interior de la Provincia de Buenos Aires). En relación con los aspectos legales esta modalidad se encuentra mencionada en el artículo 49 de la Ley de Educación Nacional que establece que: “es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”. Esta modalidad está atravesando una serie de transformaciones que modifican su perfil. Los cambios se deben tanto a la distribución de la oferta por ciclo con una tendencia que lleva a que el mismo establecimiento concentre tanto ciclo básico como orientado, como a la cantidad de instituciones que disminuyó en los últimos años. En la actualidad, según el documento Apuntes de investigación N°15 elaborado por Prudent y Scarfó (DIEE, MECCyT, 2018), sobre un total de 3294 servicios educativos rurales, un poco más de un tercio (1.369) se hallan en el NOA. La particularidad es que esta región es también la única donde existe mayor cantidad de establecimientos que cuentan únicamente con el ciclo básico. También son relevantes los números absolutos de unidades educativas en Buenos Aires, Córdoba y Mendoza mientras que en Misiones, Salta y Jujuy el peso en el total de estudiantes secundarios es más importante.

E. Distribución de la matrícula

El último punto a abordar en este capítulo serán las formas de distribución de la matrícula y de acceso a las instituciones. En la Argentina, a pesar de que en el periodo de la denominada transición democrática el Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) resolvió eliminar las pruebas de ingreso a 1° año de la educación secundaria nacional (Resolución MEyJ N° 1764/84), persisten múltiples mecanismos que regulan el ingreso al nivel. De acuerdo con el Informe de Investigación N°10 (DIEE, MECCyT, 2019) que aborda el análisis de las formas de ingreso a la escuela secundaria, a partir de la resolución del año 1984 se estableció que la asignación de plazas se daría por sorteo público en cada escuela y en la misma fecha en el caso de que existieran más aspirantes que vacantes¹¹. De acuerdo con la misma fuente, en

¹¹ En este mismo informe realizado por Rigal, Schoo y Ambao se destaca que para esa década la oferta a nivel nacional, es decir aquella que era responsabilidad del Ministerio y no de las jurisdicciones, alcanzaba a cerca 30% de la oferta de la educación secundaria (y a algo más del 50% de la oferta estatal), Los autores recuperan el texto de Braslavsky (2019) quien señalaba que desde la mitad del Siglo XX se observaba un crecimiento de la oferta provincial para la educación secundaria: en 1982 las instituciones nacionales representaban el 28,6% (1.403) de la oferta, las provinciales el 26,5% (1.300), las municipales un 0,2% (8) y la educación privada el 44,6% (2.185).

muchos casos se mantienen diferencias en el mecanismo de ordenamiento en virtud de la modalidad, como en el caso de las instituciones con orientación artística, las Escuelas Normales de Lenguas Vivas y en las escuelas con intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros que continúan tomando pruebas de aptitud a quienes quieren ingresar desde otros establecimientos o la organización de un curso para quienes se encuentran en el último año de la educación primaria, como el caso de las Escuelas Polivalentes de Arte en Tierra del Fuego. Como segundo criterio, la normativa dispuso asegurar la vacante en la misma institución a los hermanos de quienes estuvieran cursando en esa escuela (en este caso hasta el 4° año) y a quienes hubieran realizado el 7° grado en el departamento de aplicación de las escuelas normales, a la vez que aseguraba también la vacante para quienes repitieran por primera vez el primer año (DIEE, MECCyC, 2019).

En distintas instituciones de varias jurisdicciones del país se mantuvo durante muchos años la vigencia del “orden de llegada”, lo que implicaba largas colas de inscripción; este criterio fue eliminado en lugares como la Provincia de Buenos Aires, donde se estableció que en las escuelas con más demanda que bancos se apelara únicamente al sorteo, eliminando así las largas colas de inscripción (Andrada, 2008). El sistema de distribución de vacantes vigente en CABA, de elección múltiple de escuelas, centraliza el proceso de inscripción en una plataforma en línea con el objetivo declarado de distribuir las vacantes con mayor transparencia¹². La literatura existente, si bien escasa, brinda un panorama sobre los criterios a los que apelan jurisdicciones como Chubut, que en el año 2005 resolvió eliminar el orden de llegada como criterio para asignar vacante y reemplazarlo teniendo en cuenta el domicilio más próximo a la escuela y los hermanos; Mendoza, que desde el mismo año implementa un sistema que preveía un conjunto de prioridades: repitentes de 1° año, hermanos que cursaran en esa escuela y estudiantes con un muy buen “resultado académico” el año anterior, haciendo referencia en este caso a los abanderados y al promedio de 7° año de EGB con un registro donde cada familia debía elegir cinco escuelas públicas y los lugares se asignaban con un sistema computarizado, priorizando los resultados académicos de cada estudiante o Jujuy, donde coexistieron durante aproximadamente una década dos formas de acceso a las escuelas sobredemandadas del nivel secundario: el examen y el sorteo (DIEE, MECCyC, 2019; Andrada, 2008). Como parte de ese proceso, la transición entre niveles (Braslavsky, 2019) y en especial los mecanismos de acceso al nivel secundario, resultan momentos clave por las consecuencias en la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales.

Los circuitos, y los procesos de segmentación consecuentes, responden tanto a las características que adquiere la configuración del nivel secundario como a las valoraciones que las familias realizan sobre las distintas instituciones, aspecto que será abordado en el capítulo de presentación de resultados. La transición de un nivel a otro no sólo conlleva un desafío para los estudiantes en cuanto al logro de autonomía y el despliegue de los atributos esperados en cada institución, sino que empieza previamente con una inversión de tiempo y recursos económicos por parte de las familias que ponen en juego sus capitales para lograr ajustarse a un nivel educativo diversificado.

¹² Sin embargo, dicho sistema ha generado numerosas controversias dado que los criterios de preselección de las escuelas no terminan de quedar claros para las familias.

II. Descripción del estudio

A. Síntesis con los criterios de construcción de la muestra

En función de la configuración del sistema educativo y las características que asume la distribución de la matrícula en las distintas regiones del país, así como entre modalidades y tipos de gestión que se presentó en el capítulo anterior, se planificó una estrategia metodológica que permitiera dar cuenta de este panorama diverso de la manera más fiel posible. En virtud de la situación de pandemia que el mundo atravesaba se priorizó un enfoque que recabara información organizada en función de las particularidades regionales, el peso y tradición de cada modelo institucional y la distribución de la matrícula. En este apartado se presenta la estrategia metodológica adoptada, la muestra conformada y el perfil de quienes participaron de los grupos focales y entrevistas.

1. Muestra del estudio

La investigación propuesta sigue una estrategia de análisis cualitativa y plantea un estudio de caso de tipo instrumental con un diseño colectivo (Stake, 2005), en tanto el trabajo de campo consideró como unidad de análisis la experiencia de estudiantes de escuelas secundarias en distintas instituciones seleccionadas de acuerdo con el tipo de oferta. A partir de los aportes y consideraciones planteadas en informes e investigaciones previas se diseñó una muestra intencional no probabilística, priorizando como criterio de selección para la conformación de los grupos focales el tipo de oferta. Este tipo de muestra se conforma a partir de los criterios de la investigación y la elección de los elementos (en este caso estudiantes) no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación en relación con los objetivos del estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008). Se conformó una muestra por cuotas (Baranger, 1999) en tanto se buscó garantizar la selección de elementos, jóvenes estudiantes, que conforman las características reconocibles del nivel secundario.

Este recorte permitió considerar dos cuestiones entrelazadas: por un lado, enfatizar en los rasgos específicos del caso argentino y, por otro, contemplar la participación de estudiantes de diferentes estratos sociales. De esta forma, considerando las particularidades del nivel secundario en la Argentina, especialmente la distribución de la matrícula a lo largo y ancho de un país tan extenso, se planificó la

realización de 10 grupos focales de acuerdo con el tipo de oferta y modalidad, donde participarían entre 8 (ocho) y 12 (doce) estudiantes. Los grupos focales (GF) fueron organizados de manera de integrar de forma homogénea las características de sus integrantes (asistir a escuelas de un tipo de oferta institucional), de modo que sus opiniones, ideas y representaciones puedan interpretarse como presentes en ese segmento poblacional (Archenti, 2007). Se organizaron dos grupos de cada uno de estos tipos institucionales, uno conformado por estudiantes de secundaria básica (CINE2) y otro de secundaria orientada -alta- (CINE3) y un único grupo para el caso de jóvenes de escuelas rurales, programas remediales y quienes interrumpieron la escolarización. Para su conformación se contactó a jóvenes de las regiones del país donde cada instancia tiene mayor peso, contemplando además por las ciudades más importantes e intentando lograr una participación medianamente proporcional en relación con la importancia de cada una de estas ofertas institucionales en el país. Cabe destacar que la posibilidad de realizar grupos focales y entrevistas de manera virtual terminó siendo un aspecto positivo, contrariamente a lo que se pensó al iniciar el trabajo de campo, ya que permitió el encuentro de estudiantes de distintos lugares del país, el intercambio de ideas y percepciones sobre la escuela secundaria y hallar aspectos comunes al interior de cada grupo y diferencias entre los circuitos.

Sin embargo, al inicio del trabajo de campo se constataron tres cuestiones que obligaron a un rediseño. La primera se debió a las dificultades para lograr la participación de quienes estudian en el ciclo de secundaria básica. Estas franjas etarias fueron más difíciles de contactar por lo que se decidió no realizar uno de los grupos focales con jóvenes de escuelas bachiller básica que estaba planificado. La segunda dificultad se vinculó con las escasas posibilidades para conformar el grupo de jóvenes que dejaron la escuela, fundamentalmente porque la vía de contacto fue a través de estudiantes, directivos y docentes de instituciones. Por esta razón se definió realizar entrevistas individuales vía la aplicación WhatsApp, lo que resultó más factible para estos jóvenes y permitió complementar técnicas de investigación. Finalmente, si bien al inicio del diseño de la estrategia metodológica se había optado por concentrar la participación de jóvenes en las regiones más pobladas, se consideró necesario organizar un último grupo con estudiantes de la Región Patagónica que asistan a escuelas públicas tanto de secundaria básica como orientadas, para así lograr abarcar la experiencia en una parte tan extensa del país.

Las y los jóvenes fueron contactados por mail o WhatsApp (esta aplicación fue la más utilizada y de respuesta más rápida), se les enviaba la carta de consentimiento y un día antes un recordatorio (véase los anexos 4, 5 y 6). Luego de la aplicación del primer grupo focal se ideó una breve encuesta (voluntaria y de carácter confidencial) que posibilitó indagar en cuestiones sociodemográficas.

B. Cantidad de grupos focales (GF) y entrevistas

Se priorizó un abordaje desde el enfoque cualitativo que implicó la realización de 10 (diez) grupos focales y 5 (cinco) entrevistas individuales. Incluso con las limitaciones y dificultades para contactar jóvenes de distintos lugares del país en el contexto de la pandemia COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, finalmente participaron 105 (ciento cinco) personas, de diferentes tipos de instituciones, edades y zonas del país, siendo mayor la cantidad de mujeres (64, representando el 61%), ya que se mostraron más proclives a sumarse. A fin de evitar miradas binarias de las identidades de género como así también las perspectivas androcéntricas que han estado presentes en el campo de estudios de las juventudes, en la encuesta se les consultó por su autopercepción de género y el 10,6% señaló ser trans y/o de género fluido. El trabajo de campo abarcó los siguientes grupos y entrevistas:

Cuadro 2
Trabajo de campo – Argentina

	Grupos focales	Participantes	Observaciones
Grupo 1 Escuelas bachiller común	1A. Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica	11	
	1B. Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada	10	
	1C. Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada	12	
Grupo 2 Escuelas técnicas	2A. Escuelas técnicas de secundaria básica	8	
	2B. Escuelas técnicas de secundaria orientada	12	
Grupo 3 Programas diferenciados	3A. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria básica	10	
	3B. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada	13	
Grupo 4 Rural	4. Escuelas rurales	15	
Grupo 5 Jóvenes trayectorias intermitentes	5. Jóvenes que interrumpieron la escuela secundaria, indistinto del tipo de oferta	5	Se realizaron 5 entrevistas individuales vía WhatsApp (2 GBA Zona Sur, 1 PBA —Mar del Plata—, 1 Mendoza y 1 Córdoba)
Grupo 6 Remediales	6. Programas remediales	4	
Grupo 7 Grupo Patagonia	7. Jóvenes de escuelas secundarias de la R. Patagónica, indistinto del tipo de oferta.	5	
Total		105	

Fuente: Elaboración propia.

Tal como esta técnica lo establece, los grupos fueron conformados por jóvenes que no se conocían con anterioridad. Se lograron relevar todos los circuitos considerados aun cuando la participación fue variable, ya que se contó con menos jóvenes en el grupo de los programas remediales (donde participaron cuatro jóvenes, dos del Programa de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y dos de PIT 14/17 de Córdoba) en tanto se realizaron 5 (cinco) entrevistas a quienes dejaron la escuela. Prácticamente, no hubo dificultades de conexión, aunque en algunos grupos como el de escuelas rurales, técnicas y bachiller común uno/a o dos estudiantes intentaron participar y tuvieron problemas de audio, baja conectividad de su Internet o dificultades para usar la aplicación. En el siguiente mapa puede observarse la amplitud territorial de la muestra.

Mapa 1
Ciudades y localidades de los/as participantes de los grupos focales



Fuente: Elaboración propia utilizando la aplicación Google Maps.

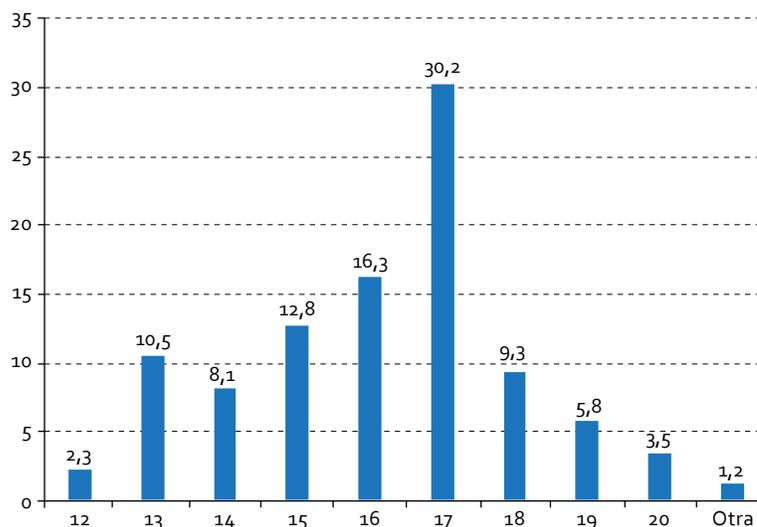
Nota: Los límites y los nombres que figuran en este mapa no implican su apoyo o aceptación oficial por las Naciones Unidas.

C. Características socioeconómicas de los participantes

En este acápite se presenta la información de las características socioeconómicas de las y los jóvenes contactados, considerando las respuestas válidas de quienes respondieron la encuesta (86 jóvenes) que les fue enviada a todos una vez finalizada su participación en los grupos focales. La muestra permite observar la variedad de edades de acuerdo con el ciclo básico y orientado -alta-, aunque se concentran en quienes tienen 17 y 16 años (30,2% y 12,9%, respectivamente) si bien también hay estudiantes de 19 y 20 años (5,9% y 3,5%, respectivamente).

La mayoría de quienes participaron no trabaja (64,3%), pero hay un porcentaje significativo de jóvenes que realizan distintos tipos de actividades laborales: el 7,1% no trabaja y busca trabajo, el 16,7% indica que trabaja en su casa haciendo tareas domésticas (y entre quienes se dedican a estas actividades se encontró una notable disparidad de género en tanto el 71% son mujeres) y un 8,3% realiza tareas informales (changas, trabajos temporarios o de carácter precario) y un 3,6% dice hacerlo de manera independiente. Ninguno de quienes trabajan lo hace en relación de dependencia, ni en el sector público ni el privado.

Gráfico 1
Edad de los participantes
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de respuestas de la encuesta aplicada en el estudio.

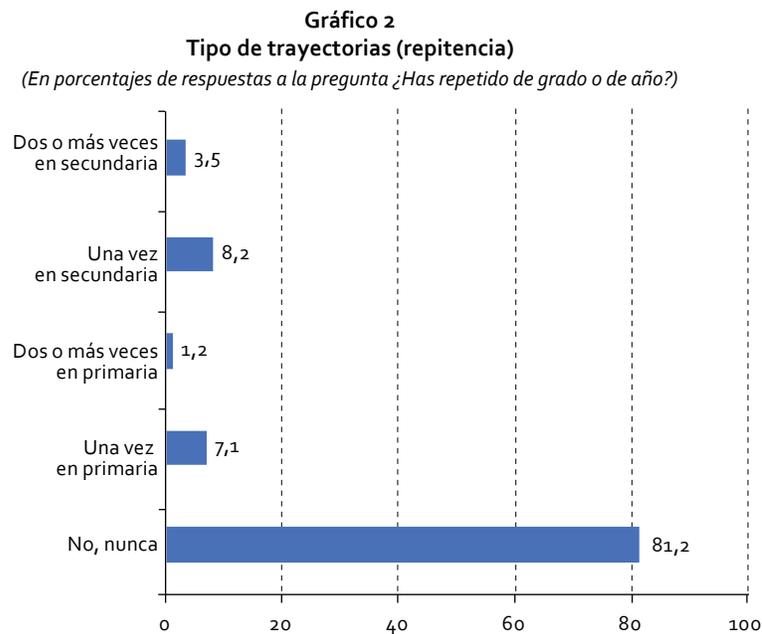
1. Características de la trayectoria escolar: circuito educativo, repitencia y abandono

El 74,4% asistió a una escuela primaria de gestión estatal mientras que el 25,6% lo hizo en una institución de gestión privada. Este dato es importante, ya que el porcentaje de jóvenes que participaron de los grupos focales y estudian en establecimientos de este último tipo de gestión es menor al 10%.

Asimismo, cabe destacar que una vez definida la escuela, la mayoría realiza su trayectoria educativa en esa institución, aunque casi un 25% de quienes respondieron la encuesta señaló que cambió de establecimiento: la mayoría de participantes en los grupos focales mencionó que ello fue por migración o mudanzas. Es importante aquí dar cuenta de una mayor circulación por distintas instituciones, aspecto que se incrementa si se considera también el nivel primario. Un 23,8% de quienes respondieron se cambió de escuela durante la secundaria una vez y el 3,6% dos veces, mientras que en la primaria el 19% pasó por esta situación una vez y el 6% lo vivió en dos oportunidades.

En relación con el tipo de trayectoria educativa, el 7,1% indica que repitió una vez en el nivel primario mientras que el 8,2% lo hizo una vez en el nivel secundario y el 3,5%, dos o más veces. El 7,1% de quienes respondieron la encuesta señala que dejó alguna vez la escuela en la secundaria y el 2,4% dijo haberlo hecho en la primaria. Estos datos no son comparables con los presentados en el capítulo I³³, ya que refieren a repitencia y abandono en algún momento de su trayectoria y no interanual, pero no son tan distantes.

³³ En el capítulo II se señaló que para el año 2018 la tasa de repitencia se ubicaba en el 10% mientras que la tasa de abandono se situaba en el 8,7% (Informe Evaluación de la Escuela Secundaria, Ministerio de Educación-Argentina, 2020).



Fuente: Elaboración propia sobre la base de respuestas de la encuesta aplicada en el estudio.

Otro aspecto interesante para observar el nivel socioeconómico es el máximo nivel de estudios alcanzado por la madre, uno de los indicadores que suele utilizarse para analizar la posible trayectoria educativa. Casi la mitad de las madres de quienes respondieron la encuesta poseen estudios superiores: terciario completo, 14,2%; universitario incompleto, 9,4% o completo, 20,5%. Asimismo, es importante destacar que cerca de un tercio de las personas que respondieron indica que vive en entornos familiares donde la madre no finalizó el nivel secundario (4,7% tiene primario incompleto; 19,7%, primario completo y 7,9%, secundario incompleto).

III. Resultados

A. Segmentación educativa, diversificación de la oferta y acceso a la secundaria

La configuración del sistema educativo argentino presenta algunos rasgos generales que son comunes a los distintos niveles que lo conforman, así como ciertas especificidades de la escuela secundaria. En los últimos años, los procesos de fragmentación educativa se presentaron con mayor virulencia, exacerbando la segmentación educativa existente en otros momentos históricos. De manera concomitante, la oferta escolar tendió a ampliarse, redundando en distintos modelos institucionales o, como se han denominado en este informe, tipos de oferta institucional. Los establecimientos educativos se diferencian por tipo de gestión (pública/privada), modalidad (técnica/bachiller y a su vez distintas orientaciones) y dependencia (universidades nacionales, gobiernos jurisdiccionales, gobiernos locales), así como distintos rasgos distintivos de la propuesta escolar (la presencia de ciertos dispositivos específicos y proyectos, entre otras cuestiones) o aspectos del programa educativo (escuelas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación, TIC, programas remediales, modificaciones del régimen académico). Asimismo, en todos estos tipos de oferta institucional las experiencias juveniles pueden diferir entre quienes asisten a secundaria básica (CINE2) o secundaria orientada -alta- (CINE3), que a su vez y tal como se señaló en otros apartados, tiene distinta duración según si cada provincia organiza su ciclo del nivel secundario en cinco o seis años (y uno más para el caso de la educación técnica). Como puede apreciarse, el panorama es variopinto y en el sistema educativo coexisten una constelación de propuestas que a su vez son consideradas de manera diferente por los sujetos y sus familias.

En este documento se busca precisamente indagar en la interacción específica entre ambos aspectos: la configuración del nivel y la consideración de la oferta institucional por parte de los sujetos y sus familias. Uno de los puntos sustanciales de la trayectoria escolar posterior es su reverso: el momento de la elección de la escuela. Estas decisiones no son enteramente individuales o familiares, sino que las tendencias del sistema contribuyen a configurar un mosaico de alternativas que luego los sujetos pueden percibir como más cercanos o alejados a sus intereses. Las expectativas también están condicionadas por los imaginarios existentes en torno a su propia posibilidad de adscripción en determina institución, básicamente si se perciben como capaces o no de estudiar en un establecimiento en particular, y

resignificados en términos de posibilidades concretas (cercanía, posibilidad de trasladarse, capitales culturales necesarios, cosmovisión acerca de su adaptabilidad a los requisitos de determinada institución, orientación, recursos en tiempo y económicos, entre otros).

Los mecanismos de distribución de la matrícula que cada jurisdicción establece son un aspecto central de la conformación de diferentes circuitos que redundan en un sistema donde los procesos de segmentación educativa se mantienen. Efectivamente, persiste la constatación de una diferenciación horizontal en el nivel secundario entre establecimientos que ofrecen condiciones para aprender muy diferentes constituyendo un circuito diferenciado de educación (Braslavsky, 2019) donde “un circuito x dentro del nivel primario se continúa idealmente en un circuito correspondiente también x del nivel secundario, y el del secundario, en otro x del superior o universitario. Lo mismo sucede con un segmento y. Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un *sistema educativo segmentado*” (Braslavsky, 2019, pág. 43).

Las formas de acceso a los establecimientos educativos, resignificadas muchas veces como la elección de la escuela donde estudian, fue uno de los ejes a los que mayor tiempo se dedicó en los grupos focales. En este punto se encuentra en sus discursos una justificación de la decisión a partir de una interacción entre las características de la oferta escolar y las propias del sujeto y su familia. Es más, resulta plausible señalar que se trata de una dinámica de interacción específica que se manifiesta de manera transversal, aunque las condiciones del acceso, y en segunda instancia de las posibilidades de elección, se encuentran desigualmente distribuidas.

En un contexto de masificación del nivel secundario resulta pertinente interrogarse por las características que asumen estos procesos distributivos. Asimismo, en la medida en que la escuela secundaria se configura como una obligación legal y social (D’Aloisio, 2014), las políticas educativas desarrollan distintos tipos de programas para garantizar la accesibilidad, lo que no implica que despliegan iniciativas que garanticen la equidad en el acceso a los bienes educativos. Más allá del marco normativo y la implementación de políticas educativas de diferente tenor, a nivel micro muchas instituciones educativas se posicionan como establecimientos para determinado tipo de jóvenes, lo que a veces implica una colisión entre el imaginario acerca del estudiante ideal y la realidad. Frente a este panorama los estudiantes y sus familias despliegan distintos tipos de estrategias para asegurarse el acceso a las instituciones anheladas. En un escenario de dispersión y fragmentación, los distintos tipos de comunidades educativas existentes en cada tipo de oferta institucional funcionan como líneas de división que se plasman en desigualdades. Si por un lado parecieran incrementarse las posibilidades de elegir a qué escuela asistir, aspecto más constatable para algunos sectores, dichas oportunidades se encuentran desigualmente distribuidas entre quienes pueden optar entre distintas alternativas y quienes sólo pueden elegir entre aquellas más cercanas o por *descarte* o segunda opción e incluso en una situación donde cuentan con información imperfecta. Esto puede deberse no sólo a las diferencias en recursos sino también en las expectativas entre lo deseado y lo posible, en tanto se erigen fronteras simbólicas que trazan distintos destinos.

En el caso de la escuela secundaria esto implica la puesta en práctica de estrategias para acceder a escuelas céntricas o en otras localidades que suelen ser mejor consideradas; fenómeno muy particular de los grandes centros urbanos donde al viajar para trabajar también se prioriza la escolarización de los hijos en un distrito que no es necesariamente donde se vive o un barrio que no le corresponde siendo bastante extendida la práctica de “cambio de domicilio” modificando en el documento la dirección original por una más cercana a la institución buscada. En este apartado se presenta el análisis de estas cuestiones que surgieron en todos los grupos considerados, aunque con particularidades y distintos énfasis según el tipo de oferta institucional y la geografía del país.

Asimismo, se recuperó una línea de investigación que presta atención a la mutua interacción entre la oferta institucional y las búsquedas puestas en práctica por los jóvenes y sus familias. El análisis a partir de los tipos de oferta institucional aporta cierta evidencia concluyente acerca de la interacción entre la propuesta escolar que expresan y las características de los sujetos y su familia, por lo general muy presente en la decisión. Como consecuencia, las experiencias escolares tienden a ser similares entre jóvenes que estudian en establecimientos con propuestas similares, siendo menos claras las diferencias en términos de género, lugar del país en que viven, condición de actividad u otro tipo de indicadores socioeconómicos.

B. La oferta escolar

1. La diversificación de la oferta

La profundización de la diversificación de la oferta escolar configura un mosaico de opciones, no todas igualmente accesibles. El mapa establece distinciones que es factible organizar en distintas dimensiones que dan cuenta de la importancia de aspectos que remiten a la accesibilidad material y disponibilidad de vacantes y los mecanismos informales de regulación del ingreso. La configuración del nivel supone la ampliación de la asequibilidad y accesibilidad (aunque no necesariamente a la institución que todos quisieran) y enfrenta desafíos para lograr la aceptabilidad en relación con la calidad de la enseñanza (Ruiz, 2019).

A partir del recorrido resulta plausible señalar que la forma de elección de las escuelas se basa, en líneas generales, en los siguientes criterios que remiten a universos educativos distantes: i) la propuesta académica y prestigio social de la escuela; ii) la continuidad institucional y valoración de la orientación y iii) la cercanía geográfica, una decisión que prioriza aspectos relacionados con la garantía de la disponibilidad. La tradición familiar se halla presente sobre todo en las dos primeras. Cabe aclarar que, como cualquier tipología, en una misma elección se entrecruzan varios motivos. Las instituciones que establecen algún tipo de mecanismo explícito de regulación del ingreso son aquellas que incluimos en el Grupo 3 Programas diferenciados (Programas diferenciados en la educación regular, programas de elite, universidades nacionales) que agrupa instituciones de gestión privada que atienden a sectores de ingresos medios y altos y los establecimientos dependientes de universidades nacionales. Los colegios de gestión privada tienen un doble cierre, el primero y más evidente es el económico dado el alto valor de la cuota y los recursos monetarios que las familias deben movilizar. Pero muchas instituciones también incorporaron exámenes de ingreso o de nivelación que se suman a criterios más informales que pueden desplegar. En estos grupos fue donde mayor hincapié se hizo en la asistencia a una institución por elección, sin distinciones entre quienes van a secundaria básica como orientada. Sus discursos enfatizaron en la intención, el gusto o interés en estudiar en una institución de esas características como una suerte de destino ansiado o buscado.

En relación con el primer criterio de elección de la escuela (la propuesta académica y el prestigio social de la escuela), el trabajo de campo permitió constatar la inversión en tiempo y recursos económicos que realizaron quienes optaron por este tipo de oferta institucional. Por un lado, porque el examen de ingreso implica prepararse durante un año previo y, por otro, porque la mayoría realizó cursos o tomó clases particulares para preparar el ingreso, aspecto que implica contar con recursos económicos y repercute en su organización del tiempo, así como la dedicación a la escuela primaria y a otras actividades que realizaban, como las deportivas. En sus relatos se encuentra presente el desafío personal de haber logrado ingresar y el reconocimiento de contar con oportunidades que otros jóvenes no tienen, así como el hecho de haber vivido el examen de ingreso y la preparación previa como una instancia que incluye malestares y altos niveles de ansiedad y angustia.

“Hay un factor económico, si no tenés la plata para pagar un maestro particular” (Estudiante varón, Rosario -Santa Fe-, Grupo 3B Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

“Tenía una amiga que se preparó un montón de tiempo para entrar. El día que fue a rendir nos encontramos y salió llorando porque le dijeron que no tenía el nivel necesario y que pruebe otro año” (Estudiante mujer, San Miguel de Tucumán -Tucumán-, Grupo 3B Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

“Tomé clases particulares durante el último año de la primaria y me costaba mantener el ritmo. Iba todos los días. Algunos iban dejando porque veían que no estaban en nivel o por

cosas personales” (Estudiante varón, San Juan, Grupo 3A Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria básica).

“Son cuerdas de filas para rendir y muchos chicos se descomponen (...) Es todo un año de estudio que se reduce un día, y si vomitaste y te sentiste mal, tiraste todo un año a la basura por más capacidades que tengas” (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 3B Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

A estos aspectos hay que sumar, en los establecimientos de gestión privada, el alto valor de la cuota. Varios jóvenes señalan que debieron rendir exámenes de ingreso para acceder mientras que también refirieron a la existencia de becas económicas. Estos establecimientos conforman tipos de comunidades educativas endogámicas que se caracterizan por un ambiente cerrado, protegido y altamente valorado por los sujetos que asisten a ellas (Núñez y Litichever, 2015).

“Voy a la escuela desde el jardín, hay un examen de ingreso, pero la mayoría sigue de la primaria, entonces no tienen que rendir” (Estudiante varón, CABA, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales de secundaria orientada -alta-).

En el proceso de diferenciación entre las mismas instituciones varias incorporaron el programa de bachillerato internacional, cuentan con vínculos con instituciones extranjeras o doble titulación o se caracterizan por proyectos innovadores de algún tipo (por lo general vinculado con las tecnologías o a la posibilidad de contar con talleres extracurriculares). En estos establecimientos las condiciones de infraestructura suelen ser ampliamente cubiertas, con dispositivos tecnológicos como pizarra electrónica, proyector en todas las aulas, gabinetes y laboratorios. La distancia en las experiencias es un aspecto diferencial en los distintos grupos.

“Tenemos acceso a wifi. Cada uno lleva sus propios dispositivos. Tiene un laboratorio para clases de computación y programas pagos. Hay proyectores en todas las aulas que funcionan en general. Hay libros pero es difícil de conseguir, porque son libros muy caros o no son de acá así que nos dan pdf y ahora encontraron un sistema virtual para asignar libros del bachillerato internacional” (Estudiante mujer, San Fernando -PBA-, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales de secundaria orientada -alta-).

Las y los jóvenes que estudian en establecimientos del tipo de oferta del Grupo 3 Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) enfatizan en la exigencia, el nivel académico y el prestigio de estudiar en esas instituciones, pero también en aspectos que hacen a la formación crítica y las posibilidades de continuar estudios superiores. En estos casos la alta valoración social de dichas instituciones se encarna en los sujetos, quienes parecieran considerar tres temporalidades: la reminiscencia de un pasado glorioso, un presente prestigioso y un futuro con altas expectativas de éxito (Núñez y Litichever, 2015).

Ahora bien, en otros tipos institucionales también existe una elección consciente de la escuela, de búsqueda de determinadas características de esos establecimientos, aspecto que es especialmente observable en las escuelas técnicas y las escuelas bachilleres comunes con una orientación poco frecuente (idiomas o artísticas). Estas cuestiones surgieron particularmente en el Grupo 2 de Escuelas Técnicas, tanto en quienes estudian en los primeros años como en los últimos. En el primer apartado se señaló la particularidad que posee esta modalidad y los vaivenes que atravesó en el arco temporal de 25 años (desde su disminución como oferta a partir de la reforma educativa en los años noventa hasta su revalorización por una ley específica y su presencia en ciertas jurisdicciones). Se trata de establecimientos valorados socialmente tanto por la exigencia y el tiempo de dedicación (no sólo tiene un año más de cursada, sino que la jornada es amplia en tanto existen materias teóricas y las del taller) como por las posibilidades

de ingreso al mercado de trabajo. Estas representaciones se observan en los estudiantes de este tipo de oferta, pero adquieren particularidades de acuerdo con el ciclo del nivel. Por ejemplo, quienes se encuentran en los primeros años -ciclo básico- hacen referencia a que se trata de establecimientos valorados socialmente. Por su parte, quienes estudian en los últimos años enfatizan en la posibilidad de realizar pasantías laborales, contar con un título que habilita la posibilidad de obtener un mejor trabajo en el mercado laboral -pensado como garantía de ingreso casi inmediato- y los aprendizajes que tienen lugar. Muy posiblemente, en la medida en que avanzan en la trayectoria y logran sostener un proceso de escolarización que es caracterizado como exigente por la cantidad de horas, crezca la percepción del egreso como logro y garantía de mejora futura. En este tipo de instituciones también emerge el peso de la tradición familiar por contar con parientes que asistieron a su secundaria en una escuela técnica y sus expectativas sobre el futuro.

"Mi mamá, mi hermana mayor, mis tías estudiaron ciencias de la educación y yo lo que sabía es que no me veía enseñando en un aula o siendo investigadora. Y mi papá es electromecánico y lo acompañaba a la empresa nuclear y me interesaba. Mi prima va a la misma escuela y siempre la acompañé a sus clases" (Estudiante mujer, Neuquén, Grupo 2B, Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria orientada-alta).

"Teníamos buenas referencias y mi tío había ido a esta escuela y mis padres decidieron mandarme" (Estudiante Varón, Mar del Plata -PBA- Grupo 2B, Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria orientada-alta).

En estos establecimientos no se hallan grandes diferencias relativas al lugar del país o la orientación o género, aunque es preciso señalar un par de cuestiones. La primera refiere a ciertas particularidades que asoman en la experiencia estudiantil en la orientación agro-técnica a partir de la alta valoración de la relación entre los aprendizajes escolares y su cotidianeidad, aspecto que puede influir en cierto arraigo a sus localidades. La segunda refiere a que se trata del único grupo donde surgieron referencias específicas a costos en materiales específicos para los talleres o espacios curriculares propios de la especialidad (guardapolvo para el taller, pero también remeras o chombas alusivas), lo cual se resuelve de diferentes modos: colaboración mensual a la cooperativa, cambios -de uniforme a jean y remera de la escuela por un cuestión de costos- o materiales de trabajo, aun cuando también destacan que si bien cada uno lleva sus materiales existen dinámicas de solidaridad entre compañeros. La imposición de algún tipo de remera o uniforme alegórico parte también de la intención de algunas instituciones de impulsar un sentido de pertenencia y valores asociados a la presencia y/o similitudes con instituciones de gestión privada, lo que implica un gasto para las familias en la estrategia de diferenciación, aspecto que fue señalado en investigaciones en el Uruguay (Viscardi y Alonso, 2013).

"Uniforme que se compra en una empresa que se dedica a eso. Para quienes no podían pagar se incluyeron camisetas blancas, azules o grises. Y si no se les daba el logo de la escuela para que lo puedan coser en un pullover. En sexto usamos la chomba de la promo" (Estudiante varón, Santa Fe, Grupo 2B, Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria orientada-alta).

Las escuelas del tipo de oferta bachiller (Grupo 1) fueron aquellas en las que se encontraron mayores diferencias internas. Estos grupos, tanto en secundaria básica como orientada (alta secundaria), fueron los más heterogéneos en cuanto al prestigio social que los jóvenes señalaron acerca de sus instituciones, las orientaciones y formas de acceso. Los dos últimos puntos se encuentran vinculados, ya que las orientaciones de comunicación y artísticas son más valoradas, así como la asistencia a escuelas normales tradicionales, de mayor antigüedad y que también en muchas ciudades se asemejan a las clásicas "escuelas palacio"¹⁴. En este subgrupo las razones se vinculan más bien al punto que refiere a la continuidad institucional y

¹⁴ Se denomina así a las instituciones proyectadas hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX que siguen "la tipología clásica de patio (uno o dos) en torno al cual se disponían las dependencias, con fuerte axialidad que marcaba claramente el acceso, muchas veces destacado volumétricamente, conformando un esquema comparable a las tipologías palaciegas del siglo XVIII (...). Fueron resueltas en un lenguaje ecléctico-clásico con una tendencia a la monumentalidad. A través de esa monumentalidad y jerarquía artística esas escuelas transmitieron a la sociedad la importancia de la institución que cobijaban (Brandariz 1998, pág. 64).

valoración de la orientación. En estos establecimientos el ingreso suele ser por dos vías: el acceso desde otro nivel, como continuidad educativa en el mismo establecimiento, o por haber rendido examen de ingreso de idiomas. En varias instituciones de la modalidad artística los jóvenes también deben prepararse desde el último año del nivel primario. Las escuelas con orientaciones en idiomas o escuelas normales suelen ser más elegidas o consideradas y en donde en muchos casos las y los jóvenes estudian desde nivel inicial. En segunda instancia aparece la valoración de ciertas instituciones públicas por sobre otras, en las cuales se sienten mejor tratados/as, con buena relación con los profesores y énfasis en los aprendizajes.

“Entré porque en primer año quería dedicarme a la música y hay materias de música, es un colegio de música. En ese momento me gustaba tocar la guitarra, ahora ya no tanto. Fue más que nada por tener una opción por si no entraba a la otra, al final entré a las dos, pero elegí la xxx (escuela actual de música) lo cual no me arrepiento de nada” (Estudiante varón, Santa Fe, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“A mis papás les gustó la propuesta académica. El idioma es a sorteo y me tocó inglés y tuve que rendir examen” (Estudiante mujer, Rosario -Santa Fe-, Grupo 1 C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada II).

“Me gusta por el prestigio y el nivel y la comunidad movilizada. Tuve que dar un examen de idioma” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 1 C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada II).

Finalmente, en otros casos tal como se presentará en el próximo punto, se enfatiza más bien en la cercanía a sus domicilios y la asistencia de hermanos/as o de amigos, así como en la facilidad de acceso consolidándose un circuito diferenciado (Braslavsky, 2019). Esta tendencia del sistema educativo se ha consolidado a partir del proceso de masificación. Es más, incluso pareciera agravarse a la par de la leve reducción de la desigualdad en términos de indicadores sociales que ocurrió en el país en el período 2003-2015. Efectivamente, así como algunos autores refieren a un movimiento paradójico para interpretar las relaciones entre ciudad y desigualdad en América Latina en la última década, ya que persiste la expansión de áreas metropolitanas fragmentadas a la vez que se redujeron levemente la desigualdad de ingresos, consolidándose redes y circuitos segregados (Segura, 2020), resulta plausible pensar un fenómeno similar en el nivel secundario.

En el ámbito educativo también resulta factible observar la persistencia y agravamiento de un patrón distribucionista de carácter segmentado de manera concomitante a la expansión del nivel. Estas características de la oferta escolar contribuyen a la conformación de diferentes imaginarios sobre su experiencia educativa, las implicancias de estudiar en determinado tipo de institución y las expectativas sobre su formación.

2. Oferta y entorno en la toma de decisión para el acceso

Las respuestas de los y las jóvenes muestran que existe una relación entre los motivos por los cuales se elige la escuela (que puede articularse con imaginarios sobre sus expectativas y con búsquedas intencionales) y el tipo de establecimiento al que asisten, además de que en la mayoría de los casos no presentan un solo motivo de elección; a excepción del caso de quienes estudian en zonas distantes donde la familiaridad y la cercanía refieren a la única opción educativa en la localidad. Los motivos para la elección de la escuela son una dimensión esencial para vincular con las situaciones socioeconómicas de los y las jóvenes a fin de profundizar en los procesos de desigualdades educativas a partir de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las búsquedas y procesos de diferenciación existentes?, ¿cómo influye en las trayectorias educativas el tipo de institución elegida?, ¿qué diferencias existen entre quienes optaron por escuelas cercanas, otras consideradas prestigiosas o debido a la orientación?

En el primer caso, un factor principal de la decisión es la localización de la escuela, aspecto que surge como clivaje diferenciador en los grupos. Por lo general, las y los jóvenes que asisten a escuelas

del tipo de oferta bachiller (con excepción de las orientaciones artísticas y las intensivas en idiomas) así como quienes estudian en programas remediales valoran las escuelas reconocibles, “del barrio”, como aspecto positivo. Suele tratarse de instituciones de dimensiones medianas o chicas en cuanto a infraestructura y matrícula. La cercanía de la escuela a la casa y la disponibilidad de banco (porque algún familiar ya estudió o estudia allí), se da especialmente en los jóvenes de escuelas públicas de las distintas jurisdicciones consideradas.

En el caso de las escuelas bachiller en centros urbanos esta elección supone una comodidad para trasladarse en transporte público o caminando y repercute de manera muy diferente de acuerdo con la región del país, ya que es distinto en los grandes centros urbanos a cómo se vive en ciudades intermedias o localidades más chicas. También resulta una cuestión llamativa el énfasis en que se trató de una decisión individual:

“Lo decidí yo. Quería venir porque está cerca de mi casa, está en mi pueblo” (Estudiante mujer, Santa Fe, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“Yo elegí esa escuela por más que nada comodidad porque queda muy cerca de mi casa y es más fácil ir y volver. Ya que a veces voy caminando, más que nada comodidad” (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

Un aspecto clave de este tipo de oferta es que en algunos casos se trata de instituciones que surgen como una segunda opción ante la falta de alternativas o posibilidades de acceder a otras ofertas, por lo que se trata de una elección restringida. Aquí se entrecruza la cercanía con la disponibilidad por el cupo debido a que se mudaron de barrio-ciudad-provincia y sólo lograron vacante en esa institución. En el caso de quienes se encuentran realizando su trayectoria en programas remediales las posibilidades se achican aún más, ya que previamente circularon por otras instituciones que debieron abandonar (por embarazo e institucionalización en institutos de niños, niñas y adolescentes, problemas familiares o con compañeros, discriminación por orientación sexual o identidad de género):

“Más que nada era la segunda opción porque yo quería ir a otra escuela con un tono más artístico (...) pero de repente un montón de personas querían ir a esa escuela y bueno, yo no estaba cerca de la escuela como para que pusiesen primera en la lista” (Estudiante mujer, Neuquén, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“No tenía otra opción. Era el único que me podía aceptar porque no soy argentina sino de Venezuela. Tenía cupo ahí” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

“Este año vine a esta escuela porque le tocó un pase a mi papá (de provincia) y había pocas escuelas” (Estudiante varón, Mar del Plata -PBA-, Grupo 2B Escuelas técnicas de secundaria orientada -alta-).

“Era la única escuela que podía entrar (la de reingreso) por la edad” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 6 Programas Remediales).

“Yo antes iba a un colegio técnico y tenía problemas familiares y dejé. También tenía mucha discriminación por parte de mis compañeros. Lo dejé por dos años. El otro colegio era mucho más cerrado, más estricto, en el PIT son más liberales y tratan de entendernos más” (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 6 Programas Remediales).

“Repetí y me quería ir de la escuela anterior porque no me gustaba, era muy exigente con el tema de la ropa. Además, soy un pibe trans y había profesores que no me trataban como soy” (Estudiante trans, Ciudad de Buenos Aires, Grupo 6 Programas Remediales).

Sin embargo, tal como se indicó más arriba, el tipo de oferta institucional bachiller presenta múltiples matices, ya que es factible mencionar la existencia en su interior de un subgrupo de instituciones que suelen

concentrar distintos niveles educativos en la misma institución. En estos casos los estudiantes refieren una decisión que prioriza la continuidad de la trayectoria, que surge como intersección entre una elección por continuidad institucional y valoración de la orientación. En muchos casos, estos jóvenes tienen una trayectoria educativa iniciada en esa institución en el nivel inicial o primario. También suelen ser hijos/as o parientes de actuales docentes o cuentan con familiares que pasaron por la institución. Estos aspectos emergen con mucha fuerza en los grupos de los que asisten a la secundaria básica.

“Estoy desde los tres años en la escuela” (Estudiante varón, Secundaria básica, CABA, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“Fui a la primaria que está a la vueltita que venía a ser de la secundaria, así que estoy desde hace bastante (...) En la secundaria iban mis dos hermanos y terminaron ahí, por eso voy a esa” (Estudiante mujer, Secundaria básica Mar del Plata -PBA-, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“La elegí porque iban mis amigos y por cercanía” (Estudiante mujer, Paraná -Entre Ríos- Grupo 1B Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada II).

“Yo entré a esa escuela por mis hermanos y entré porque mis hermanos me heredaron un banco” (Estudiante varón, Paraná -Entre Ríos-, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

En el caso de los jóvenes de la región patagónica y el grupo de secundarias rurales, este factor de la cercanía incide de manera diferente; estudiaban allí por tratarse de la única oferta pública de educación secundaria disponible en la zona. En particular en este último grupo las situaciones son muy diversas, ya que las instituciones pueden encontrarse en su mismo pueblo o, en la mayoría de los casos, deben trasladarse varios kilómetros.

“Vivo en la zona rural, pero mi escuela queda a 40 km. Viajamos en transporte todos los días. Somos 50 alumnos aproximadamente. Los profesores son de la zona, de una localidad cerca y nos llevamos muy bien. Todos tenemos las mismas realidades, somos poquitos, nos llevamos muy bien” (Estudiante mujer, San Mariano -Santa Fe-, Grupo 4 Rural).

“Nosotros vamos en transporte público que dan para las escuelas primarias y nos hacen lugar. La escuela queda a 8 kilómetros” (Estudiante mujer, Tucumán, Grupo 4 Rural).

“Mi escuela me queda a 8 kilómetros de donde yo vivo. En el pueblito somos 100 habitantes. Me lleva mi papá hasta una curva y ahí espero tomar la *traffic* para llegar a la escuela. Es todo campo” (Estudiante mujer, Saladillo -PBA-, Grupo 4 Rural).

“Vivo en el pueblito, entonces tengo que caminar unos 15 minutos y ahí se encuentra la escolita. Nos llevamos muy bien porque somos muy poquititos, somos 12, tenemos dos coordinadores. La escuela está situada entre medio de las montañas. Somos de distintas edades, somos igual mujeres y varones” (Estudiante mujer, Jujuy, Grupo 4 Rural).

Tal como es posible apreciar, la realidad urbano-rural continúa siendo un clivaje de diferenciación. En estos entornos es factible hallar una diversidad de propuestas, tal como muestra el Informe Secundaria Rural UNICEF/FLACSO (2020). En la muestra se contó con instituciones que los autores, Daniel Pinkasz y Nancy Montes, identifican como institución determinante (en la cual agrupan a tipos organizacionales, entre las que se encuentran la secundaria común, la orientada, la técnica y agro-técnica y algunas variaciones), pero también las de organización sede-anexo/agrupado que se caracteriza por organizarse como un complejo de unidades de servicio vinculadas a una unidad educativa núcleo o sede y en la que existe una división de tareas entre tutores presenciales y profesores itinerantes o en contextos en línea como parte del programa de Secundarias Rurales mediadas por TIC que se implementa en varias provincias del NOA y NEA con apoyo de UNICEF.

El tercer tipo de argumentaciones para referir a la elección de la escuela se vincula con la alta valoración del espacio institucional como favorecedor de trayectorias educativas relativamente exitosas. Estas razones suelen estar más presentes en las escuelas de modalidad técnica (Grupo 2). Los y las estudiantes refieren a tres cuestiones entrelazadas, sin que una de ellas adquiera primacía: son parte de una tradición de familiares que estudiaron en esta modalidad; la orientación, que es representada como la que más favorece ingreso al mercado de trabajo, enfatizando en “la salida laboral” que brinda y finalmente, son instituciones con alta valoración social. A la vez, las dificultades otorgan a sus estudiantes un aura de haber logrado transitar de manera exitosa, incluso en quienes han repetido algún año.

“Yo elegí la técnica porque tenía taller y a mí me gustan esas cosas y la otra escuela no tenía” (Estudiante mujer, Las Heras -PBA-, Grupo 2A Escuelas técnicas de secundaria básica).

“Me cambié de una escuela privada a una técnica, completamente solo y me dio miedo. Siempre me gustó la escuela técnica que te brinda un título con salida laboral” (Estudiante varón, Santa Fe, Grupo 2B Escuelas técnicas de secundaria orientada -alta).

El prestigio de las instituciones se encuentra más asociado al Grupo 3, tal como se presentó en el punto anterior. Se trata de instituciones que esperan de sus estudiantes lo contrario de la cercanía y la revalorización de la escala barrial: las escuelas del circuito de programas requieren desplazamientos por las ciudades, el logro de autonomía. La experiencia escolar es, para muchos de estos jóvenes, también una experiencia urbana que implica moverse solos por la ciudad. La elección en este caso está fuertemente atravesada por la modalidad de enseñanza, las altas exigencias académicas, el estudio sistemático de un segundo idioma y el prestigio social de ser estudiante y egresado de esa institución. En algunos casos implica el desafío de lograr sortear el examen de ingreso, demostrando que pueden acceder a una institución prestigiosa. Este tipo de elección apareció fuertemente en el caso de las escuelas preuniversitarias y las de gestión privada.

“Es libre y muy abierta y creo que es por el centro de estudiantes. Y la elegí por eso y además que depende de la UBA y te deja una formación muy buena para el futuro” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 3A Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria básica).

“Estoy en el mismo colegio desde primer grado y mis papás lo eligieron porque es bilingüe y la lengua principal es el italiano” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria orientada -alta-).

“En 5to grado conocí a la hermana de un compañero que se preparaba para esta escuela. Tiene mucho prestigio. Es diferente a las otras. Le dije a mi mamá. En 7mo empecé con maestra particular” (Estudiante mujer, Santa Fe Grupo 3A Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria básica).

“Yo ingresé a la secundaria a mi colegio y al momento de ingresar mis viejos estaban entusiasmados con el tema porque es bastante bueno el colegio. Rinden 2000 y entran 200. Era interesante ver que podías hacer el ingreso y ver si entrabas. Estar entre los 200” (Estudiante varón, Rosario -Santa Fe- Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria orientada -alta-).

El peso de la tradición familiar (la asistencia de hermanos/as, padre, madre u otros familiares o el hecho de que alguien cercano sea docente en ese establecimiento) fue otro rasgo destacado. En algunos casos la referencia es a un ambiente que la impulsaba a este tipo de opciones o de alguna figura docente que la incentivó cuando estaba en la primaria.

“Yo no lo decidí, pero tenía que seguir con la tradición. Mi mamá es egresada de la escuela y a ella le gustaba mucho la comunidad y todo lo que se da en la escuela” (Estudiante mujer, San Miguel de

Tucumán -Tucumán-, 3B Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria orientada -alta-).

“Elegí este colegio porque mis papás son ex alumnos” (Estudiante mujer, La Plata -PBA, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria orientada -alta-).

Más allá de estos tres grandes grupos de razones que entrecruzan motivaciones, expectativas y búsquedas, en los grupos surgieron también cuestiones vinculadas con los amigos y compañeros, aunque se trata de un aspecto mucho menos frecuente. Posiblemente, esto se deba en parte a que son pocos quienes continúan la trayectoria en el mismo establecimiento y de ese grupo se valoran otras cuestiones (tanto en el caso de algunos estudiantes de una escuela dependiente de la universidad donde cursaron el nivel primario como en otros que estudian el bachillerato con énfasis en idiomas). En los pocos casos que surge se trata de instituciones de gestión privada en la que refieren a la intención de mantener el mismo grupo de sociabilidad de la primaria.

“Iba ahí en la primaria y me quedé porque iban mis compañeros” (Estudiante varón, Córdoba, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria orientada -alta-).

En definitiva, la interacción entre el tipo de oferta institucional y las razones, motivos y expectativas señaladas por los estudiantes en relación con la decisión de sus escuelas permite enfatizar tanto en la localización de las instituciones como en los atributos y capacidades (saberes previos, nivel educativo, capital cultural y acompañamiento de otras figuras adultas) que los sujetos consideran que poseen. Esto implica tanto la posibilidad de circular por distintos lugares de la ciudad como, fundamentalmente, poseer saberes necesarios y acompañamiento para sortear las vicisitudes que podrían surgir.

En líneas generales muy pocos jóvenes mencionaron su deseo de cambiarse de su actual escuela. Esto permite inferir cierta sensación de haber logrado sintonizar con una experiencia educativa relativamente buscada. Sin embargo, cabe señalar que también en algún caso accedieron a esa institución luego de haber ingresado primero en otra. Asimismo, y si bien se trata de muy pocos casos, cabe preguntarse las razones que esbozan las pocas personas que expresaron el deseo de cambiarse de escuela. No hay una relación geográfica, ya que los tres casos refieren a distintos lugares del país. Se trata de una estudiante de Paraná (Entre Ríos) quien hizo referencia a ir a otra institución debido a los frecuentes paros docentes, aunque no pudo concretarlo por falta de recursos económicos y de un estudiante de Ushuaia (Tierra del Fuego) quien prefiere cambiar por la orientación. El otro caso también es del sur y la estudiante señaló que dada la escasa oferta en su localidad existen solamente dos instituciones de gestión privada a las cuales es muy difícil acceder. En su relato es factible hallar, en una escala micro, las dificultades de articulación y complementariedad en la distribución de la matrícula. Efectivamente, la escuela pública recibe todos los repitentes y con sobre edad, con lo cual funciona no tanto como experiencia elegida sino como ámbito de recepción de todo el conjunto de quienes no logran acceder a la otra institución, que no se ve compelida a aceptar matrícula que no elija.

“Muchos se cambian a la pública de las privadas (que si repiten 2 años los echan)” (Estudiante mujer, Puerto Deseado -Santa Cruz-, Grupo 7 Jóvenes de escuelas secundarias de la R. Patagónica, indistinto del tipo de oferta).

C. Características de la oferta y registros de la experiencia institucional

Una vez caracterizadas las razones de la elección de las instituciones y su interrelación con los atributos y capacidades que los sujetos consideran poseer, es posible profundizar el análisis en la relación de las características de la oferta y su incidencia en las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, la

presencia de mecanismos que facilitan u obstaculizan la trayectoria, en tanto producen distintos tipos de experiencias escolares, repercute notablemente en sus representaciones acerca de la escuela secundaria.

Esta experiencia institucional consta de distintos aspectos que es factible pensar en términos de dimensiones que la conforman. Por un lado, se encuentran las cuestiones edilicias y de infraestructura, pero por otro lado es necesario considerar los mecanismos sistémico-institucionales que buscan incentivar la continuidad de la trayectoria y que se puede sintetizar en aspectos curriculares, aquellas vinculadas al régimen académico y a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes. Finalmente, también es preciso contemplar los mecanismos interpersonales, donde las relaciones con docentes, directivos, figuras como tutores, preceptores o equipos de orientación, así como los vínculos entre compañeros y amigos resultan tanto relaciones de construcción del conocimiento como soportes socioafectivos. Cuando se aborda la primera dimensión, la referida a cuestiones edilicias y de recursos (dispositivos tecnológicos e informáticos, salones y espacios comunes) los más satisfechos son quienes forman parte de los Grupos 1A, 1C y 3B (Bachiller común de secundaria básica y orientada y el Grupo de Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular -programas de elite, universidades nacionales- de secundaria orientada, respectivamente). En el caso de los grupos de escuelas técnicas (G2) manifiestan aspectos similares, pero enfatizan en algunas cuestiones de la propuesta curricular referidas al taller y la parte más práctica de la especialidad (aunque no mencionaron tantas diferencias entre ambos espacios como se esperaba). Este punto es clave para materializar la desigualdad económica de las diferentes escuelas del territorio nacional.

1. Los mecanismos sistémico-institucionales y la continuidad de la trayectoria

En el momento de dar cuenta de los mecanismos sistémico-institucionales cabe iniciar el recorrido por un aspecto evidente pero no siempre abordado en su complejidad: la mayoría de los y las jóvenes que participaron en los grupos focales hace referencia a las dificultades que vivenciaron en el cambio y pasaje de la escuela primaria a la secundaria. La escuela secundaria históricamente adquirió un sentido como instancia de transición, en tanto un puente entre dos etapas de la vida. Esta matriz tenía un signo excluyente, pues seleccionaba de manera explícita o implícita a través de un conjunto de prácticas institucionalizadas que establecían desigualdades entre quienes se adaptaban a la temporalidad, modos de comportamiento y formas de transmitir el conocimiento legitimadas y quienes desarrollaban otro tipo de trayectorias.

Los procesos de masificación del nivel generaron una serie de cambios, algunos de mayor velocidad que otros, que ocurren de manera concomitante a mutaciones en las formas de transitar las distintas etapas de la vida. Años atrás, la exigencia de atravesar la escolarización era vivida como parte de una transición a la vida adulta, como una etapa que se vinculaba secuencialmente con otra, sin discontinuidades. Esta conceptualización no prestaba atención a los distintos itinerarios, a la situación de muchos jóvenes que combinan estudio y trabajo, cuidan a hermanos/as, realizan diversos tipos de actividades domésticas o son padres o madres, entre otras cuestiones.

A partir del trabajo de campo es factible hallar algunos puntos en común presentes en los distintos grupos casi de manera generacional, como parte de una cohorte que se escolariza en determinado momento histórico, y algunas particularidades vinculadas con los tipos de oferta institucional. Los estudiantes reconocen, a grandes rasgos, dos grandes rupturas: la primera en el paso del nivel primario al secundario; la segunda al interior mismo de la escuela secundaria entre los primeros y los últimos años. Estas rupturas, percibidas como naturales, como parte del proceso de maduración, suponen también el desafío de mostrar condiciones de adaptabilidad necesarias, o requeridas, en cada instancia y momento del trayecto educativo.

El pasaje de la primaria a la secundaria está asociado a estados de "confusión", "miedo" "desorganización" y "alegría", "felicidad" por empezar algo nuevo. Esto sucede especialmente para los grupos de ciclo

básico; tal vez por la cercanía temporal con ese acontecimiento, el ingreso a la secundaria y su transitar cotidiano está asociado con ir despojándose de la niñez y la adquisición de ciertas aptitudes o caracteres de personalidad vinculados al mundo juvenil y adulto: "independencia", "autonomía", "responsabilidad" o "madurez". En sus discursos los mecanismos se relacionan con tres aspectos que vivencian como desafíos en su proceso de escolarización: i) los vinculados a cuestiones de tiempo y espacio y la exigencia curricular, ii) las relativas a la dinámica escolar y iii) el desafío de logro de autonomía.

Entre las primeras, las referencias se orientan tanto a las dificultades para organizarse ante nuevos tiempos escolares como al significativo aumento de espacios curriculares y, vinculado con este punto, las mayores exigencias académicas que suceden. En el segundo, más mencionado por quienes abandonaron la escuela o tienen trayectorias intermitentes de ingreso y salida pero también presentes en todos los grupos, hacen hincapié en dificultades específicas de la dinámica escolar: actividades a contra turno, profesores que no explican bien o dificultades en los vínculos. En relación con el tercer punto, la construcción de autonomía representa el desafío de organizarse solos para cumplir con los requisitos del nivel.

Como es sabido, la escuela secundaria implica un tiempo y espacio particular, organizado en una forma escolar que se sustenta en el trípode de hierro: la clasificación del currículo disciplinar, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase al frente de alumnos (Terigi, 2008). La prevalencia de un currículo mosaico obliga a que los estudiantes desplieguen un conjunto de destrezas para lograr adaptarse y cumplir con los requisitos de cada docente. En su ya clásico trabajo, Dubet y Martuccelli (1998) enfatizaban en los cambios en la idea de la justicia que supone el paso de un nivel educativo a otro. En el caso de los grupos focales considerados para este informe se hallaron múltiples referencias a la forma en que se organizan las actividades escolares, el currículo y los tiempos y exigencias de cada materia, aspectos más resaltados por quienes se encuentran en la secundaria básica.

"Me costó más o menos acoplarme a las materias y el tipo de organización, y dividirme los tiempos. Eso fue lo que más costó y por los profesores, no son como los de la primaria. Son más serios y más estrictos" (Estudiante varón, Paraná -Entre Ríos-, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

"Lo que más me chocó fueron las materias. Muchas materias y tuve la suerte de estar acompañado por los profes" (Estudiante varón, Salta, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

"Noto mucha diferencia en la exigencia, es mucho más exigente y sobre todo la cantidad de materias" (Estudiante mujer, CABA, Grupo 3A Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria básica).

Sin embargo, el paso del tiempo y la posibilidad de ir conociendo a compañeros y docentes los ayuda a adaptarse a las exigencias y lógicas del nivel secundario. Es decir que, así como el régimen académico entendido como conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder (Baquero y otros, 2009) resulta un aspecto que supone el esfuerzo por adaptarse, quienes logran continuar la trayectoria educativa enfatizan precisamente la sensación de ir inscribiéndose en la experiencia del nivel.

"Tuve unos días de adaptación. Creía que era más difícil que la primaria, pero después que pasaba el tiempo te vas acostumbrando y no conocía a nadie y fui conociendo más gente" (Estudiante varón, Moreno -PBA-, Grupo 1B, Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

"Veía a la secundaria como algo lejos de lo que yo podía entender, como que podía ser muy difícil pero después del primer día me sentí muy cómodo. Aprendí muchas cosas. A ser responsable y vas dejando esa parte de jugar y jugar como en la primaria" (Estudiante varón,

Avellaneda -PBA-, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

En relación con otro tipo de mecanismos, en particular los *modos vinculares*, las referencias marcan las diferencias entre la imagen asociada a la "maestra" o el "maestro" en el nivel primario, una figura de mayor cercanía y docentes más "estrictos" y "serios". Para algunos jóvenes estos rasgos se complementan con otros aspectos de la personificación del rol que relacionan con el hecho de ser más "indiferentes" y "distantes" con sus estudiantes y situaciones personales. Incluso así, la mayoría de los jóvenes que participaron en los grupos focales manifestaron tener una buena relación con sus profesores/as aunque aparece un dejo de duda en tanto las relaciones "depende" de quien les toque.

"La energía es diferente, es todo más serio, está mejor para mí. Los profes son más serios" (Estudiante varón, CABA, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

"En la primaria nos escuchaban más y ahora son más indiferentes" (Estudiante varón, CABA, 3 A Grupo 3A Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, dependientes de universidades nacionales) secundaria básica).

"Depende mucho de cada profesor. Depende de qué tan buena persona es el profesor o profesora que te toque" (Estudiante mujer, Neuquén, Grupo 2B Jóvenes en escuelas Técnicas Orientado-Alta).

"Lo que menos me banco es que muchos profesores no tienen ganas de enseñar, indican las páginas que hay que copiar y literalmente hay que copiar eso y ni siquiera explican. Entonces hace que sea más difícil la hora" (Estudiante mujer, Resistencia -Chaco- Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

Por su parte, otros testimonios parecen dar cuenta de las claves y los atributos que los estudiantes esperan de un profesor.

"Hay profes a los que les motiva dar la materia y a esos profes le tienen respeto. Profes que saben dar un tiempo para la joda y tiempo para estudiar y a eso respondemos bien" (Estudiante mujer, Comodoro Rivadavia -Chubut- Grupo 7 Jóvenes de R. Patagónica, sin distinción de tipo de oferta).

Es preciso aclarar que varios de los jóvenes que participaron de esos grupos de secundaria básica no habían tenido más que un par de días de clase, unos días un curso de inicio y transición a la secundaria en el mejor de los casos, y que para la mayoría se trataba de una institución distinta a la que habían cursado la primaria por lo que en el contexto de la pandemia esta sensación de distancia podría incrementarse. Sobre este aspecto cabe destacar que en el caso particular de las escuelas privadas y dependientes de universidades nacionales se nombran la exigencia, el desafío de lograr los estándares requeridos y la responsabilidad que sienten que recae sobre ellos mismos, aspecto que se vincula con el tercer punto: la construcción de autonomía.

Efectivamente, este punto, el logro de autonomía, surgió de diferente manera en quienes transitan los últimos años del secundario respecto de quienes recién comienzan; particularmente quienes iniciaron su trayectoria en el nivel este año de cursada virtual debido a la pandemia. En este punto la responsabilidad no es señalada hacia a la institución, sino que consideran una dificultad anclada a su trayectoria individual, a tener la capacidad (o no) de organizarse y cumplir con los requerimientos escolares que involucran aspectos pedagógicos, pero también de capacidad de adaptabilidad al nivel, los compañeros y docentes.

"Es la independencia que tenés que lograr para poder adaptarte a la secundaria. El vínculo con los compañeros es muy diferente. La organización estudiantil" (Estudiante varón, CABA, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

2. Los mecanismos específicos para el sostén de las trayectorias

En términos de la sociología de la individuación (Martuccelli, 2007), la escuela es una prueba estructural que en la Argentina la mayoría de los individuos enfrentan. La prueba es común pero los soportes que en cada persona se ponen en juego varían de acuerdo a los capitales sociales, económicos, culturales y subjetivos, entre otros. En general, en el trabajo de campo con los grupos focales no resultó sencillo que nombraran algunos elementos de la dinámica y la estructura escolar que ayudan a la continuidad educativa sino que fue necesario presentar ejemplos para organizar sus respuestas. A través de los testimonios es factible identificar soportes materiales, pedagógicos y afectivo-vinculares, siendo los dos últimos los que cobran mayor relevancia y recurrencia en los relatos.

En relación con los primeros, las referencias varían desde la existencia de becas económicas en el caso de las escuelas de gestión privada hasta la posibilidad de contar con una “sala de primera infancia” para las estudiantes mamás. También surgieron referencias a la existencia de comedor o la entrega de ayuda alimentaria (bolsones de comida o viandas). Sobre el segundo aspecto, los y las estudiantes describen una variedad de dispositivos y/o programas que van desde tutorías, gabinete psicopedagógico, Equipos de Orientación Escolar (EOE), Proyecto ESI, pasantías -muy mencionadas en las escuelas técnicas- y, en muchos casos en la existencia de Centros de Estudiantes¹⁵, posiblemente porque muchos de quienes fueron contactados participan de estas instancias. Estos mecanismos combinan un sostén tanto pedagógico como emocional que se interrelacionan, pues no se trata de esferas opuestas sino complementarias y que contribuyen de manera significativa a sostener el proceso de escolarización.

Entre los mecanismos más importantes relacionados con los saberes y el proceso de enseñanza y aprendizaje mencionan a las *tutorías y a instancias de apoyo escolar* específico para comprender y aprobar las materias. Los tutores no sólo ayudan y brindan apoyo, e incluso mediación, con docentes de distintas materias, sino que también generan encuentros y espacios de convivencia intra curso para dialogar sobre conflictos convivenciales y debatir sobre problemáticas que les preocupan e interesan. En algunas provincias, como Santa Fe, los estudiantes enfatizaron en las Rondas de Convivencia como dispositivo que permite conocerse y resolver distintos aspectos de la vida escolar mientras que en otros casos, como Ciudad de Buenos Aires, señalan la importancia del DOE (Departamento de Orientación Escolar) como espacio de sostén educativo y emocional o el gabinete psicopedagógico en una escuela dependiente de la Universidad en San Juan. La sumatoria de propuestas es así muy valorada por los estudiantes.

“El gabinete psicopedagógico, poder hablar con alguien y que me escuche y me entienda. Me llevaba muchas materias y me ayudaron” (Estudiante varón, San Juan, Grupo 3A Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular -programas de elite, universidades nacionales- de secundaria básica).

“Las tutoras porque cada uno puede expresar lo que siente, si está incómodo, si algo pasa. Las rondas de convivencia que podemos hablar de cualquier tema que salga y hablamos entre nosotros. Lo organiza la tutora y nos da a elegir temas de qué hablar, puede ser violencia, *bullying*, adicciones y nosotros hablamos. Nos expresamos. Es una tutora por curso. Supongamos que hay una materia que no nos va bien, viene un profesor y nos pregunta si queremos tener tutorías y va y nos enseña media hora y nos explica algunas cosas (...). En la mía hay pasantías, obvio para el que quiere. Si elegís electromecánica vas a una empresa y si estás en química y elegís hacer pasantías vas a las industrias. Y se gradúan con el título de lo que eligieron” (Estudiante mujer, Santa Fe, Grupo 2A Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria básica).

Otro tipo de mecanismos aparecen de manera diferente de acuerdo con el tipo de oferta. La referencia a “las olimpiadas” deportivas, pero también las de física y matemáticas emerge en el Grupo 3, con mayor énfasis en las escuelas dependientes de las universidades nacionales. Como relata una estudiante de este

¹⁵ Los Centros de Estudiantes son espacios de representación estudiantil que cuentan con una presidencia o secretaría general y distintas comisiones conformadas por las listas participantes.

grupo (Mendoza, Grupo 3B) suelen ser organizadas por estudiantes de sexto año e implican, además de una interrupción de la rutina escolar, otros modos de vincularse con docentes, compañeros y también jóvenes de otras ciudades y provincias (que alojan en sus casas) mientras que estudiantes de Rosario y Córdoba enfatizaron en las olimpiadas de física y matemáticas. Este tipo de instituciones también suelen contar con talleres de aprendizaje que son muy valorados por los estudiantes tanto por el soporte emocional como, principalmente, para lograr incorporar los hábitos de estudio exigidos.

Por el contrario, en otro grupo diversificado por las características de su propuesta, el 6 (Programas Remediales), las referencias son sobre aquello con lo que no contaban en los programas de educación regular: talleres y materias opcionales extracurriculares de tono más artístico (diseño, plástica, teatro y música) que implica un acercamiento diferente al conocimiento y genera otras dinámicas grupales inter e intra generacionales.

"Hay cosas que no son con nota, taller de arte, de deporte, de música. Está bueno y no tiene nota, eso está piola. Cada uno elige a cuál quiere ir" (Estudiante trans, Ciudad de Buenos Aires, Grupo 6 Programas Remediales).

"El PIT es distinto a todos los colegios porque los profesores nos ayudan muchísimo, buscan la forma de poder ayudarnos, terminar las cosas y poder ayudar. En el PIT nos brindan toda la ayuda que necesitamos" (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 6 Programas Remediales).

Incluso los estudiantes de la modalidad técnica (Grupo 2) enfatizaron en la necesidad de contar con este tipo de propuestas que contribuiría para distenderse de la alta carga horaria con actividades alternativas. En estos grupos, tal como era de esperar y como clivaje que diferencia notablemente esta experiencia escolar respecto de otras, los estudiantes valoraron especialmente la existencia de *pasantías* (que incluso se pudieron desarrollar este año de pandemia). Según sus relatos, estas experiencias permiten aprehender contenidos desde la práctica y posibilita un primer encuentro con el mudo laboral, importante especialmente para quienes están próximos a finalizar sus estudios.

Un mecanismo institucional que no siempre es promovido por las instituciones, pero que fue mencionado de manera repetida en varios grupos, es el Centro de Estudiantes o grupo de delegados. Esta institución fue muy mencionada como instancia que colabora en la posibilidad de sostener la escolarización, como polea de transmisión de las demandas estudiantiles y su rol mediador. Este tipo de espacios, así como la generación de vínculos entre estudiantes y también con docentes a través de la organización de olimpiadas (deportivas y de conocimientos), cena de fin de año, actividades extracurriculares (incluso en las escuelas de gestión privada remarcaron una materia optativa donde pueden abordar convivencia, experiencias personales y orientación) son los aspectos más destacados como cuestiones que ayudan a sostener la trayectoria escolar y contar con una experiencia escolar más gratificante.

El caso de la ESI (Educación Sexual Integral) es uno de los más llamativos, ya que se trata de una temática mencionada en todos los grupos sin distinciones de género, tipo de oferta institucional o lugar del país. De hecho, este programa, así como las cuestiones vinculadas a derechos sexuales fueron de los aspectos que comentaron con mayor interés. Ahora bien, la ESI aparece tanto por su implementación (y las distintas maneras en que se trabaja en las instituciones) como, en la mayoría de los casos, por su ausencia. En este punto, los y las jóvenes realizan fuertes críticas por la poca educación sexual que ofrecen sus escuelas. Señalan que, por lo general, se hacen talleres o actividades puntuales y no se la aborda como contenido transversal e integrado; docentes que no quieren (por falta de experticia o "tabú") incluir temáticas de ESI en sus clases cotidianas. En el caso de tratarse de contenidos más formales suelen ser trabajados por profesores de biología o psicología.

La cuestión de los derechos sexuales, la demanda por la implementación transversal de la ESI, y no sólo en alguna materia o jornada, así como el énfasis en los protocolos contra la violencia de género fueron aspectos muy mencionados. Posiblemente, este punto se vincule con una generación que creció en un contexto de expansión y reconocimiento de los derechos sexuales (Elizalde, 2018).

Los jóvenes plantean que han exigido la implementación de la ley a sus docentes y directivos (en varios casos a través del Centro de Estudiantes). También dan cuenta de la diversidad existente en sus escuelas (chicos/as trans, género fluido, como se señala en el capítulo II) y del apoyo por parte de docentes y compañeros. En cuanto a propuestas específicas que se desplegaron refieren al Gabinete de ESI, Aula ESI, Espacio ESI y protocolos contra la violencia de género, aspectos que remiten a los intentos por pensar de manera situada y transversal pero que precisa de un ámbito específico. Sin embargo, más allá del carácter transversal con el que suelen hacer referencia, sugieren que podría ser interesante contar con una materia específica así como valoran estos espacios específicos. En este punto, al igual que cuando se suele hacer referencias a materias específicas de construcción de la ciudadanía, las políticas educativas, las instituciones y, por lo que se puede apreciar, los mismos jóvenes se encuentran tensionados entre el carácter transversal y la necesidad de contar con un espacio específico.

3. El peso de los mecanismos interpersonales

a) El rol de las figuras docentes

Una vez sorteados los obstáculos explícitos o implícitos para acceder a determinada institución y adaptarse a los aspectos normativos que se enfatice, los y las estudiantes enfrentan el desafío de establecer relaciones de confianza con distintas figuras adultas y sus compañeros. Esta variable es clave en tanto los vínculos que se establecen, como otra de las dimensiones de la propuesta escolar, redundan en la conformación de características distintivas a las cuales los jóvenes deben adaptar sus comportamientos y desplegar una serie de destrezas para formar parte de dicha comunidad educativa.

Dentro de las relaciones que se establecen con distintas figuras adultas existentes en la escuela secundaria la relación con los profesores adquiere enorme centralidad. Estas figuras, más que el equipo directivo e incluso otros como tutores o preceptores con quienes tener contacto más asiduo como canal de información, resultan vitales en las posibilidades de sostener la trayectoria educativa. Este punto es uno de los más recurrentes entre los grupos, aunque adquiere algunas particularidades. En las escuelas técnicas (Grupo 2) se hace especial referencia a las relaciones de cercanía, caracterizándolas incluso como “familiares”, el cuidado y motivación de los profesores del área, en particular en el espacio del taller donde son más “amigables” y “buena onda”. Este acompañamiento tiene un aspecto pedagógico. En las escuelas bachiller y el Grupo 3 estas figuras parecieran jugar un rol fundamental en incentivar a una continuidad en estudios superiores. También en la valoración de los contenidos educativos y, fundamentalmente, en el incentivo o promoción al estudio. Valoran a docentes que están abiertos al diálogo, que escuchan sus demandas en tanto estudiantes, median en la resolución de conflictos y apoyan en las actividades estudiantiles. También destacan, como una característica positiva, aquellos docentes que “disfrutan” de enseñar y transmiten sus conocimientos con gusto y que manejan los temas en profundidad.

Ahora bien, este rasgo no es meramente individual, sino que se expresa en el marco de una propuesta escolar. En el caso de las escuelas técnicas es clave el buen vínculo, pero también el desarrollo de propuestas educativas acordes que permiten sostener el proceso de escolarización. Por su parte, los jóvenes que estudian en programas remediales también enfatizan ese rasgo distintivo de la atención personalizada, pero sin desconocer su vínculo con la propuesta de organización curricular.

“Dejé la escuela un año porque tenía que ir de noche y no podía por trabajo. Y después me enganché con un proyecto de aceleración que en algunas escuelas permiten a quienes repitieron dos o más veces acelerar los cursos. Siempre y cuando se den la enseñanza resumida, tendría que estar en todas las escuelas” (Estudiante varón, San Martín -PBA, Grupo 2B Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria orientada-alta).

“En la otra escuela faltabas y listo, tenés una falta. En esta los profes se preocupan más. Falté un día y me llamaron para ver cómo estaba, si estaba enferma, si necesitaba algo y me re emocioné. En nuestra escuela cursas por materia y vas pasando por nivel” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 6 programas remediales).

Una manera de reflexionar sobre el vínculo construido es indagar qué consideran que es “un buen docente”. Sus respuestas refieren a que sería aquel que es “respetuoso”, “explica bien”, “tenga paciencia”, “te traten bien”, tiene “compromiso hacia su trabajo”, “pasión”, “se adapte y sea flexible”, “cuando busca que aprendas”, “que puedan dialogar” o “hace clases dinámicas”. También, como aspecto clave, varios estudiantes mencionaron la importancia de que “sepa explicar bien las cosas, millones de veces si es necesario” (Grupo 2A). Por el contrario, las críticas se dirigen a quienes no saben explicar, que se “ensaña” con algunos estudiantes, que se corre de su lugar de adulto y se hace el “amigo” o comenta cuestiones de su vida privada, y otros que son “intimidantes” y que dan “miedo”. Estos perfiles docentes son caracterizados como “profesor pared” (Grupo 1C). En definitiva, la presencia, o ausencia, de referencias adultas con esos atributos emerge como aspecto principal de las posibilidades de contar con una trayectoria educativa gratificante.

b) Relación con otros actores

Por otra parte, los vínculos con los equipos directivos también se presentan como un límite/obstáculo en las trayectorias estudiantiles cuando tienen actitudes que los jóvenes definen como: desinteresados, poco involucrados u obstaculizadores de las propuestas juveniles. Tal como fue tematizado por la literatura, los estilos directivos son un aspecto principal de la vida cotidiana en las instituciones (Ball, 1994). Este carácter central de quienes se encuentran al frente de las instituciones fue más mencionada por quienes estudian en escuelas secundarias de bachiller común de secundaria orientada (Grupo 1C) quienes enfatizan en un rol de poca presencia, maltrato o, en el mejor de los casos, ausencia y poca intervención ante diversas situaciones:

“Los directivos del colegio porque le hacen mucho caso a la supervisión. Ponen constantemente trabas a todos” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“Son los directivos, no hacen nada, están al pedo. Pasa algo y no intervienen” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

“No me gusta que hay situaciones de maltrato por parte de los directivos” (Estudiante varón, Salta, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

Entre las críticas también mencionan la poca predisposición de algunos directivos a las trabas y dificultades impuestas por estos. Como imagen contrapuesta, en muchas instituciones son los preceptores las figuras de mayor cercanía, incluso por sobre los tutores. En épocas de pandemia, en diferentes grupos, surge como referente institucional privilegiado la figura del preceptor por la colaboración en la organización y la motivación para seguir estudiando y vinculado a la institución. Este acompañamiento refiere en simultáneo a lo pedagógico y a lo emocional y el rol de los preceptores adquiere una importancia crucial como personas que realizan un seguimiento casi personal de las situaciones de cada quien.

“Lo que me gusta es el acompañamiento de la preceptora, no todas las profesoras nos acompañan, pero las que si están hacen reuniones, nos mandan videos explicando” (Estudiante mujer, Mendoza, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

“Por una parte, como que nos ayuda a seguir con el curso de la escuela, concuerdo con el que había dicho lo de la ESI del conocimiento del cuerpo y tal. Por ejemplo, acá tenemos el apoyo de preceptores y está bueno porque ahora tenemos la página. Te doy un ejemplo, tenemos la página de la escuela que anda medio mal y está la preceptora ahí ayudando a cada uno. Como una ayuda más personal. Que cada uno necesita una ayuda diferente” (Estudiante mujer, Neuquén, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

Por su parte, en los Grupos 4 y 6 (el de escuelas rurales y programas remediales, respectivamente) fue donde los relatos hicieron especial referencia a los/as coordinadores/as y las actividades ancladas en lo académico-escolar: hacer trabajo en grupo y proyectos de intervención en la comunidad, entre otras cuestiones.

“Antes podíamos hacer viajes a Posadas y conocer a los profesores, charlar con ellos. Extraño hacer las tareas grupales y la alegría de los momentos compartidos” (Estudiante mujer, Misiones, Grupo 4 Jóvenes de escuelas rurales).

“El acompañamiento que recibimos de los profesores, coordinadora, preceptores y la psicóloga. A las chicas que son mamá en el colegio les dan muchísimo más atención. No nos discriminan. Cuando algún compañero necesita algo, nos ayudamos a pesar de que no somos un grupo muy integrado” (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 6 Programa Remediales).

c) Relación con pares

La escuela secundaria es uno de los escenarios principales donde se despliegan las formas de sociabilidad juvenil. La sociabilidad juvenil pareciera entonces funcionar como una dimensión que implica un anclaje de la experiencia escolar. Se trata de ambas dimensiones, la sociabilidad y la escuela, ya que lo que extrañan es la dinámica que tiene lugar en el conjunto del edificio escolar (encuentros, diálogos y las clases). El encuentro con otros en el espacio escolar trasciende la cuestión afectiva para con el otro y puede redundar tanto en experiencias gratificantes como en la sensación de exclusión del grupo. Cuando fueron consultados acerca de qué cosas extrañaban de la escuela presencial en tiempos de pandemia, la referencia más común señalaba a sus compañeros y amigos, a un estar en la escuela compartiendo el momento.

“(Extraño) estar con mis amigas y poder compartir cada experiencia que surja” (Estudiante mujer, Moreno -PBA-, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

“Estar con mis amigos, estar ahí adentro compartiendo” (Estudiante mujer, Santa Fe, Grupo 2B Jóvenes en escuelas secundarias técnicas orientada -alta-).

Esta sociabilidad también se canaliza a través de espacios específicos, con distinto grado de institucionalidad. El más reconocido es el *Centro de estudiantes o cuerpo de delegados*. Este espacio, al ser más cercano y de mayor confianza, resulta un canalizador y mediador de conflictos entre estudiantes y directivos. Se trata, también, de un espacio que genera actividades que suponen un sentido de pertenencia que combina cuestiones políticas, lúdicas y aprendizajes educativos.

“Cuando hay un conflicto se canaliza, el centro de estudiantes es bastante bueno y siempre que tomamos medidas combativas (tomas, sentadas). Tenemos mucha libertad. Y también hay un gabinete de ESI” (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

“El centro de estudiantes trabaja mucho con la lógica de crear comunidad, se había aprobado el año pasado y desde lo académico es que se genere una suerte de intercambio entre claustros. Intercambio entre docentes y estudiantes en la cena de fin de año. Olimpíadas de física, matemática, genera un sentido de pertenencia” (Estudiante varón, Rosario -Santa Fe-, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

“Si no fuera por el centro de estudiantes en mi escuela nos pasan por arriba. Es la única escuela de Paraná que tiene ESI porque nosotros protestamos cuando se quiso sacar ese taller” (Estudiante varón, Paraná -Entre Ríos, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

En su gran mayoría, los participantes de este estudio no encuentran grandes diferencias en las experiencias entre varones y mujeres y personas de identidades disidentes; aunque en algunos grupos enfatizaron en las dificultades que enfrentan cotidianamente estudiantes trans según el trato con cada docente o algunas situaciones de discriminación específicas por las orientaciones sexuales. En las escuelas técnicas las mujeres señalan que se sienten tratadas de manera igualitaria, a la vez que sus compañeros varones las “cuidan”, aunque esto no siempre ocurre con los docentes varones. También destacaron las diferencias que se dan en materias específicas como educación física o la sumatoria de situaciones de acoso en distintos momentos de su vida (o en espacios liminares, como por ejemplo el relato de una joven acerca del hecho que la escuela tuvo que poner una lona en el espacio abierto donde realizaban actividades físicas debido a los gritos que recibían desde la calle). Sin embargo, a pesar de una percepción de mayor igualdad de géneros y acceso a derechos sexuales, tanto en este grupo de modalidad técnica (G2) como en alguna escuela de gestión privada aparecieron referencias a grupos conservadores que cuestionan y atacan los avances logrados en términos de igualdad de géneros.

4. Mecanismos institucionales durante la pandemia y escolarización

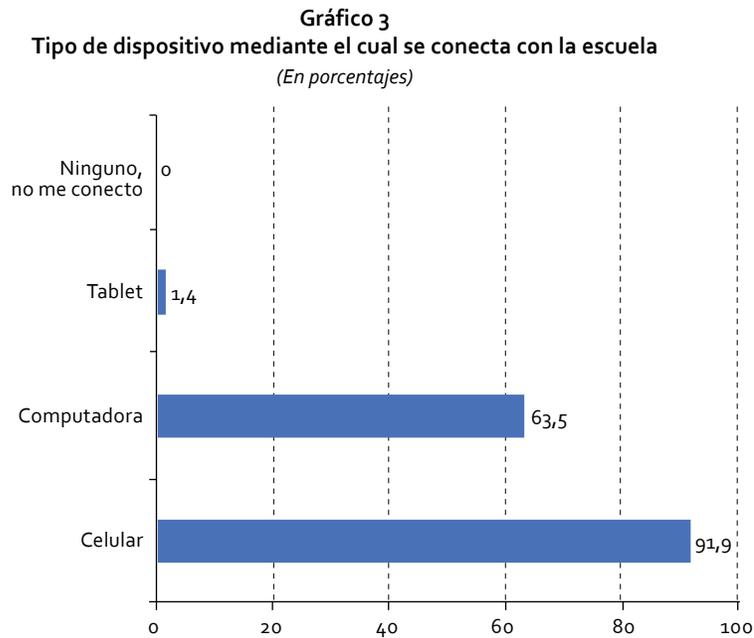
Este es uno de los ejes donde se hallaron mayores diferencias, las que se convierten en desigualdades reflejadas tanto en el tipo de respuesta de las instituciones como en las condiciones de conectividad, al ampliarse la brecha tecnológica. En el contexto de la pandemia COVID-19 la mayoría de los sistemas educativos interrumpieron las actividades educativas presenciales. En la Argentina, la Resolución N°108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación estableció la suspensión de clases desde el 16 de marzo del año 2020 en todos los niveles apenas iniciado el ciclo lectivo¹⁶. De acuerdo con el mapa de seguimiento mundial de los cierres de escuelas por esta causa de UNESCO, en ese momento había 761.954.399 estudiantes afectados a nivel mundial, lo que representaba el 43,5% del total de alumnos matriculados y 109 cierres a nivel nacional¹⁷. Al momento de escritura de este informe, de acuerdo con la misma fuente, el número de estudiantes afectados es de 317.816.657, es decir el 18,2% del total de alumnos matriculados y seguían vigentes 29 cierres en distintos países. La Argentina figura en el mapa como “parcialmente abierta”. Según el “Mapa de la vuelta a la educación presencial en Argentina” elaborado por CIPPEC¹⁸ hay 13 provincias con estudiantes en algún tipo de actividad presencial. El 1% del total de los estudiantes del país realizan actividades educativas mientras un número bastante más amplio (el 43%) se encuentra habilitado para asistir a actividades de revinculación, aunque esto no implica que efectivamente esto ocurra.

Tal como se señaló en el capítulo II, en la encuesta se les preguntó si habían continuado con clases durante la pandemia. De un total de 75 respuestas, el 93% indicó que sí. En relación con el tipo de actividades realizadas, la mayoría utiliza plataformas como Google Classroom aunque en muchos casos les pasan actividades por WhatsApp. Entre quienes respondieron esta pregunta de la encuesta, en este caso de respuesta múltiple, el 91,9% dice que se conecta a través de su celular, el 63,5% usa la computadora y sólo 1 persona el tablet, en tanto el 77 % señala que ese dispositivo es de uso personal mientras que el 23% señala que compartido con alguien de su familia.

¹⁶ Desde entonces, el gobierno nacional y las jurisdicciones (recordemos que estas son responsables directas de las instituciones educativas) desplegaron un conjunto de acciones destinadas tanto a sostener los servicios de alimentación (viandas y bolsones de comida) como a preservar la continuidad pedagógica. Desde el gobierno nacional se implementó el Programa “Seguimos Educando” que desarrolló tanto materiales impresos como una agenda de programas de televisión y radiales. También se acordaron diferentes protocolos y actividades en el Consejo Federal de Educación, órgano que reúne a los ministerios de todas las provincias, representantes sindicales y legislativos.

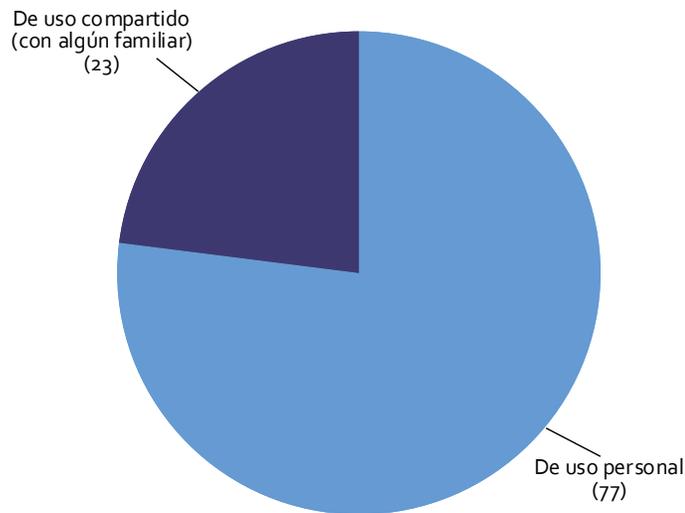
¹⁷ Para más información, véase [en línea] <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

¹⁸ Para más información, véase [en línea] <https://www.cippec.org/proyecto/politicas-educativas-provinciales/>.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de respuestas de la encuesta aplicada en el estudio.

Gráfico 4
Tipo de uso del dispositivo mediante el cual se conectan a la escuela
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de respuestas de la encuesta aplicada en el estudio.

Sin embargo, luego de una tendencia general de cierta continuidad educativa con alguna actividad escolar durante la pandemia, emergen múltiples diferencias en distintos aspectos. En este eje es en donde más críticas las y los jóvenes hacen a la escuela, las cuales se organizan en: i) demora en el contacto inicial, ii) tiempo de organización, iii) tipo de actividades y iv) aspectos pedagógicos.

La primera cuestión llamativa, más allá de que como se señaló anteriormente valoran el contacto de algunos docentes, fue la escasa comunicación con las instituciones, ya que fundamentalmente se vincularon con el Centro de Estudiantes (en caso de que hubiera)¹⁹ o con algún tutor/a o preceptor/a. Las críticas refieren no sólo a la demora en informar las nuevas dinámicas sino a la clara delimitación temporal que marcan, donde las dinámicas se dividen entre una primera mitad del año más desorganizada y un incremento de actividades luego de las vacaciones de invierno (en la Argentina esto fue a mediados de julio). Los relatos de los y las jóvenes indican que el tipo de respuesta parecería responder a la voluntad individual de cada docente y no a una estrategia institucional.

Esta desazón es transversal, incluso en los grupos de escuelas de programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) las diferencias son notorias entre instituciones de gestión privada (con horarios fijos y clases sincrónicas) y las dependientes de universidades nacionales (donde depende de cada docente). En el resto de los grupos, con algún matiz en el caso del grupo de las escuelas rurales, ya que muchas instituciones forman parte de programas de escuela secundaria mediadas por TIC, sus experiencias educativas en la pandemia muestran mayormente desorganización y el sentimiento compartido de que “no tienen clases” y “sólo mandan trabajos prácticos” sin explicarles los contenidos. Esto redundaba en una sensación de no estar aprendiendo nada y de dificultades de muchos de sus compañeros/as para sostener el vínculo, lo que se manifiesta en la baja cantidad de estudiantes que se conecta a las clases sincrónicas, cuando tienen.

En segundo lugar, el tiempo de organización que les demanda, los comentarios se dirigen a señalar sobrecarga de trabajos prácticos sin explicación alguna. Esto les produce la sensación de tener que “arreglárselas solos” o “como puedan”. La sensación fue tal que parecía que:

“Al principio los profesores nadaban en un mar sin brújula” (estudiante varón, Córdoba, Grupo 2B Escuelas técnicas orientada -alta-).

Sus referencias a los aspectos pedagógicos señalan la escasa capacidad en el uso de nuevas tecnologías por parte de sus docentes, la ausencia de explicaciones de las actividades a realizar y las dificultades para sostener las actividades prácticas propias de la especialidad (en el caso de escuelas técnicas). Estos aspectos mellan la relación con los docentes que, como señalan algunos estudiantes “parece que no se dan cuenta de que queremos tener clases” (Grupo 3A).

En tercer lugar, la continuidad académica en el marco de las medidas de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) que rigió en gran parte del país desde marzo en virtud de la situación epidemiológica en distintas localidades cada provincia atravesó distintas fases y desde el 9 de noviembre de 2020 el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) es muy diferente según el tipo de oferta y deja en evidencia tanto la desigualdad en la respuesta como la desigualdad en el acceso a dicha respuesta. A las y los jóvenes en escuelas privadas les suben el material a las plataformas de los colegios (en algunos casos utilizan Classroom) y después tienen clases sincrónicas (por Zoom o Meet) explicativas del tema. Quienes están en los últimos años reconocen que ya les había enseñado a usar Classroom y la plataforma de la escuela con anterioridad entonces no les resultó algo extraño o complicado.

“En general nos hemos estado manejando en un aula virtual de una compañía norteamericana. Y todos tienen acceso a dispositivo. En general el sistema está funcionando bien, pero no centralizado y cada profe tiene su propia técnica” (Estudiante varón, CABA, Grupo 3B Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular -programas de elite, universidades nacionales- de secundaria orientada -alta-).

¹⁹ En el grupo de escuelas técnicas, así como en varios establecimientos de la modalidad bachiller, señalaron que el Centro de Estudiantes había desarrollado una encuesta ante la preocupación por la baja participación de los estudiantes en las clases.

Es decir que ya existe un punto de partida diferencial en relación con encontrarse habituados a trabajar con la tecnología y combinar distintas plataformas. En segundo lugar, la estrategia pareció privilegiar el intento por sostener una idea similar a la presencial. Por ejemplo, los relatos señalan que durante la primera mitad del año mantuvieron el mismo horario que en la presencialidad y que eran evaluados con regularidad. Estos establecimientos son los que de manera más rápida lograron adaptarse a la nueva situación, en parte porque tenían campus virtuales o ya realizaban actividades compartidas a través de plataformas digitales. Sin embargo, las estrategias pedagógicas también tienen algunos aspectos que se cuestionan por el cansancio que demanda la virtualidad. En la segunda mitad del año, debido al agotamiento que sentían de pasar tantas horas frente a las pantallas, disminuyeron los horarios de las actividades sincrónicas y también lo hizo la cantidad de evaluaciones.

“Me cuesta estar conectada todo el tiempo por más que la clase me interese. Me siento drenada de energía. Me cansa un montón estar tanto tiempo frente a la pantalla” (Estudiante mujer, San Fernando -PBA, Grupo 3B. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

Los jóvenes en colegios de universidades nacionales en general trabajan con las plataformas de las escuelas y Classroom y, dependiendo del docente, participan de algunas actividades sincrónicas (vía Zoom o Meet) y realizan trabajos prácticos. La estrategia empleada básicamente depende de cada docente. Entonces, hay quienes reclaman que sus docentes no quieren darles clases, otros que solo dan teórico y no explican y en algunos casos, los menos, que tienen un diálogo más fluido y en sus clases emplean diversas estrategias que les ayuda a comprender los temas. De esta actitud docente depende la “dificultad” de las actividades. En algunos casos están siendo evaluados con notas numéricas, en otros las devoluciones son sobre aspectos actitudinales, en otros no saben cómo van a acreditar el año. Es decir que al interior del Grupo 3 se encuentran diferencias entre las escuelas de gestión pública, dependientes de universidades nacionales, y las de gestión privada. Si bien su experiencia puede tener puntos en común en algunos aspectos, las desigualdades en usos de la tecnología, dispositivos e innovación tecnológica derivan en una brecha de desigualdad en uno de los grupos más homogéneos socialmente. Mientras los primeros reconocen que sus colegios estuvieron muy organizados desde el comienzo y eso les dio certidumbre sobre su año escolar, los segundos observan un comienzo muy desorganizado por parte de los colegios y que si bien en la segunda mitad del año mejoró, ello se caracteriza por cambios constantes.

Los y las jóvenes que asisten a escuelas secundarias públicas del tipo de oferta bachiller orientado (alta secundaria) están en una situación de mayor desventaja en comparación con los otros dos grupos. Con algunas excepciones de ciudades intermedias (el caso de Saladillo en la Provincia de Buenos Aires o quienes afirman que están con clases en todos los cursos y “nos mandan trabajos prácticos y también tenemos clases sincrónicas (en la 2da parte del año)” (estudiante varón, Saladillo -PBA-), la gran mayoría siente que en estos meses sólo recibieron trabajos prácticos para resolver con algunos archivos para leer. También resaltan que no tuvieron explicación previa por parte de los docentes ni devoluciones después de haber entregado las tareas. En el momento en que se realizaron los grupos focales la percepción general era que estaban siendo evaluados, aunque señalaron materias de evaluación más conceptual, y consideraban injusto que no se tenga en consideración que hay jóvenes que están haciendo las actividades y otros que no. La expresión más gráfica es la oposición “clases” – “trabajos prácticos”.

“No hay clases sino trabajos prácticos” (Estudiante mujer, Mar del Plata -PBA- Grupo Bachiller orientada -alta- II).

“No aprendo, no los entiendo mucho, los profes no nos dan clases. Entonces no los hacemos a los trabajos. No aprendo” (Estudiante mujer, CABA, Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

Las plataformas que utilizan para hacerles llegar las tareas son variadas: desde grupos de facebook, de WhatsApp, correo electrónico, página del colegio y, en el caso de Córdoba y CABA, hicieron referencia a la entrega de cuadernillos en papel para quienes no tenían acceso a Internet (en Córdoba como política de la escuela, en CABA como propuesta del docente). A esta variedad en la respuesta se superpone la desigualdad en el acceso que se expresa en conectividad, dispositivos, tiempo y también la presencia de figuras adultas que puedan ayudarles. Estos dos últimos puntos están anudados, aunque el hecho de no contar con otras personas que los puedan ayudar en los temas que no entienden repercute de manera negativa y aumenta la desazón ante la falta de inmersión en un proceso intensivo de enseñanza y aprendizaje:

“Vivo sola con mi mamá y ella no terminó la secundaria y no tengo una persona que me diga: mirá, esto es así. No lo tengo. Entonces tengo que intentar entenderlo todo yo o buscar cosas en Youtube o Google. Es super complicado” (Estudiante mujer, Mendoza, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada-alta II).

“Es un año, no perdido, pero si en el que no pudimos aprender y yo creo que es muy necesaria la explicación del docente y que nos digan si está bien o mal lo que estamos haciendo y tener una respuesta de ellos” (Estudiante mujer, Mar del Plata -PBA Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada-alta II).

“Empezamos con Facebook y ahora nos manejamos con WhatsApp. Cuesta, a veces no entendés nada y en mi caso he tenido que entrar en youtube porque no entendía. Y son pocos los profesores que se toman un tiempo para llamarte y explicarte, algunos mandan un mensaje” (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 2B, Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria orientada-alta).

Del mismo modo que la clásica tarea escolar también produce desigualdades, la diferencia entre quienes cuentan con un espacio propio, la presencia de una figura adulta con ciertos conocimientos, biblioteca, diarios para recortar, la eximición de tareas de cuidado o laborales, en esta coyuntura se avencinan dificultades similares. Sobre estas desigualdades preexistentes ahora es necesario pensar la constatación de nuevas desigualdades que llegan con la virtualidad. Además de las mencionadas, un aspecto crucial es el soporte donde atienden las clases (laptop, computadora de escritorio, tipo de celular) y la presencia intermitente de la escuela en su cotidianeidad (vía virtualidad).

D. La oferta diversificada y la interrupción de las trayectorias: el caso de los estudiantes por fuera de la secundaria regular

Los grupos donde surgieron mayores críticas a la estructura de la escuela secundaria esbozada en un formato escolar de difícil modificación fueron los grupos de jóvenes denominados con trayectorias intermitentes (más que sólo quienes abandonaron, ya que ello permitió incluir entrevistas individuales con quienes habían dejado y regresaron o estaban evaluando no asistir más) y quienes estudian en programas remediales como el Programa de Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires y el PIT 14/17 de Córdoba.

En este subapartado se presentarán las miradas discordantes de quienes continúan en la escuela secundaria y los grupos 5 y 6 (quienes abandonaron la escuela y aquellos que estudian en programas remediales, respectivamente). En los grupos de quienes estudian en distintos tipos de oferta institucional, pero todas se pueden caracterizar como regulares, los jóvenes enfatizan en cuatro razones o tipos de justificaciones acerca de quienes dejan la escuelas: i) la necesidad de trabajar, ii) los problemas familiares,

iii) embarazo y iv) “la vagancia” o pocas ganas de estudiar. La primera explicación fue la más señalada, aunque la cuestión del embarazo adquirió centralidad en algunos grupos, como por ejemplo el de escuelas rurales y bachiller orientado. En todo caso, este punto muestra las dificultades para sostener escolarización y maternidad como polos opuestos y excluyentes. Así, muchas veces las jóvenes son colocadas en un lugar de negatividad aun cuando se despliegan políticas socioeducativas. Las razones también se esgrimen como trayectorias que se diferencian nítidamente por género: mientras los varones dejan mayormente por tener que trabajar o la vagancia, las mujeres lo hacen por el embarazo o problemas familiares. Tres jóvenes que participaron y sus madres enfatizaron en el apoyo de la institución como un valor diferencial que facilita o impide la continuidad de la escolarización. En el caso de las escuelas rurales agregaron como dificultad las cuestiones de accesibilidad geográfica (estado de los caminos, días de lluvia o transporte que suelen compartir un vehículo de transporte, o *traffic*).

Cuando se abordaron las razones de haber dejado la escuela o referencias a por qué consideran que la abandonaron, los relatos en estos grupos difieren considerablemente de los demás, centrándose en señalar aspectos críticos de la organización escolar. En este apartado se presenta el análisis de algunas de estas cuestiones, el que permite recuperar estos planteos y proponer otras miradas sobre aspectos críticos del nivel.

Al considerar los relatos de jóvenes de grupos remediales resaltan profundas diferencias entre la escuela a la que asistían anteriormente y el programa remedial del cual son estudiantes en la actualidad. Dichas diferencias, que en parte coinciden con las críticas anteriormente nombradas, se centran en la flexibilización del régimen de asistencia, de la vestimenta y de las exigencias académicas y fundamentalmente refieren a las vinculaciones establecidas con los educadores: vínculos de acompañamiento, sostén emocional, preocupación ante problemas juveniles y la posibilidad de recibir varias explicaciones por parte del docente para comprender una temática o actividad. Estos hallazgos son coincidentes con el señalamiento de investigaciones que resaltan la personalización de los vínculos que tiene lugar en este tipo de experiencias educativas (Nobile, 2012; Informe UNICEF/FLACSO, 2017).

Asimismo, el regreso a la escuela se encuentra asociado a hacer algo por un familiar -donde la figura de la “madre” y los hijos son centrales-, tal como menciona una joven de un programa remedial son motores para retomar los estudios. En este caso el hecho de ser madre funciona como reverso de lo señalado por otros grupos, pues es precisamente lo que predispone a retomar los estudios.

“Yo tengo que estudiar porque ahora tengo a mi nena y le tengo que dar un futuro, aparte de a mí” (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Grupo 6 Programas remediales).

Si bien destacan la presencia de la institución educativa también señalan que se suele intervenir cuando la situación es irreversible. Esto sucede de un modo similar en quienes tienen trayectorias intermitentes, ya que aquí las explicaciones brindadas enfatizaban en dichos aspectos. En sus discursos mencionan críticas a la organización de las escuelas a las que asistían y una lectura que pone el foco de la responsabilidad en el/la estudiante sin tener en cuenta otros factores del formato escolar que pudiesen estar interviniendo en el abandono.

Estos jóvenes destacan la necesidad de contar con varios de los soportes que se presentaron en el punto relativo a los mecanismos institucionales, ya que combinan cuestiones económicas como las becas, el contar con incentivos, que van desde torneos de fútbol o un bien como una Tablet, hasta la importancia del acompañamiento casi personalizado.

“(Faltan) becas para estudiantes, Tutorías, gabinete psicopedagógico, torneo de fútbol con caza talentos con la condición de que terminen la escuela” (Joven varón, Mendoza, Grupo 5 abandono).

“No digo obligar, pero si buscar la solución para que no lo deje, o te llevas la tarea a tu casa o te la mandamos por mensaje. Pero no dejar que la dejara” (Joven mujer, Córdoba, Grupo 5 abandono).

“Mostrarles que tener la secundaria les posibilita muchas cosas a futuro” (Joven mujer, Mar del Plata -PBA-, Grupo 5 abandono).

“Repetí segundo allá en Mendoza por, disculpe la palabra, por boludo nomás. Porque me dejé llevar por los compañeros y todo. Y acá en esta escuela el año pasado dejé hasta mitad de año que me enteré de que iban a entregar la tablet y volví” (Estudiante varón, Avellaneda-PBA, Grupo 5 abandono).

En este punto la situación es contrastante, ya que algunos jóvenes que sostienen el proceso de escolarización señalan que sí tuvieron esos soportes por parte de las escuelas:

“Los docentes van a las casas a buscar a los estudiantes para que retomen” (Estudiante varón, Avellaneda -PBA- Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

En definitiva, la presencia, el acompañamiento y el incentivo a continuar estudiando son aspectos clave reconocidos por los jóvenes que dejaron la escuela, quienes están en formato de programas remediales e incluso por quienes en algún momento tuvieron dificultades, pero lograron sostenerse en la educación regular.

En segunda instancia aparecen referencias a la cantidad de materias y la organización, pero la dimensión socioafectiva de contención parece pesar más en cuanto a soporte al cual recurrir.

“Está bueno cursar por materia porque vas pasando de nivel y en la anterior escuela si tenías tres previas repetías” (Estudiante mujer, CABA, Grupo 6 Programa Remediales).

“El acompañamiento que recibimos de los profesores, coordinadora, preceptores y la psicóloga. A las chicas que son mamá en el colegio les dan más atención. El PIT es distinto a todos los colegios porque los profesores nos ayudan muchísimo, buscan la forma de poder ayudarnos, terminar las cosas. En el PIT nos brindan toda la ayuda que necesitamos” (Estudiante mujer, Córdoba, Grupo 6 Programa Remediales).

En este punto, los factores endógenos a la propuesta escolar, especialmente el tipo de vínculos y la posición docente como habilitadora o inhibidora de la trayectoria escolar, representan un aspecto principal para repensar las políticas educativas y qué aspectos fortalecer en cuanto a las representaciones extendidas sobre qué es la escuela secundaria.

E. La estructura diversificada y la experiencia de los estudiantes: una síntesis en relación con el imaginario futuro

En el capítulo III se sintetizaron varias de las cuestiones que refieren a los distintos mecanismos que permiten sostener el proceso de escolarización. Resta presentar una breve reflexión sobre los imaginarios acerca del futuro, los cuales se encuentran asociados al tipo de experiencia educativa; es decir, en estrecha sintonía con las mismas características de la estructura diversificada del nivel secundario.

Un rasgo bastante extendido en los discursos de los jóvenes fue la referencia a cuestiones artísticas (música, comics, dibujos y actuación, principalmente), la gastronomía y un énfasis en hacer cosas imaginativas y creativas. Este sesgo es muy visible en el Grupo 3, donde además se vincula con un afán por tener experiencias educativas y/o laborales, incluso de la vida en general, en el extranjero, con Europa y Estados Unidos como referencias principales. Sin embargo, este anhelo de viajar y vincularse con otras realidades, así como la idea de un trabajo “creativo” fue mencionado en casi todos los grupos (con excepción del Grupo 4 y 5 y 6, rurales, abandono y programas remediales). También surgieron elecciones de futuro vinculadas con “ayudar a otra gente” que van desde el ingreso a la policía o la gendarmería (muy

mencionado por jóvenes de sectores populares), la docencia e investigación u otro tipo de profesiones que implican un trabajo diario sobre las problemáticas sociales o personales (medicina, psicología o derecho, como las más mencionadas).

“Desde chico quiero ser policía, quiero entrar en la policía y tener mi casa, mi familia, enseñándole a mis hijos todo lo que aprendí en el colegio” (Estudiante varón, Avellaneda -PBA- Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

“Dentro de diez años voy a estar estudiando psicología porque viví una experiencia en mi vida que puede ayudar a otra gente que vivieron lo mismo que yo. Porque yo pienso que lo que viví no es fácil enfrentarlo y siempre me encantó ayudar al otro. Yo por ejemplo a mis amigas muchas veces me piden ayuda, con amor, con cualquier cosa. Eso me encanta hacerlo, no me importa si me dicen gracias. A mí lo que me importa es ayudar y que esa persona esté mejor” (Estudiante varón, CABA, Grupo 1A Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

En cuanto al futuro y tipo de formación, la mayoría valora los aprendizajes obtenidos, aunque por razones muy diferentes. La mayor relación entre valoración y tipo de institución se da en las escuelas técnicas, donde se reconoce la importancia del título que otorga, ya que permite una salida laboral inmediata si bien también se proyectan estudiando una carrera universitaria, aunque llamativamente en pocos casos refieren carreras relacionadas con la especialidad de su escuela. Asimismo, reconocen que la escuela los prepara para el futuro: enseñando valores, a resolver problemas cotidianos, a comunicarse o ser responsables. La eficiencia de la propuesta educativa, tantas veces puesta en duda, en estos casos pareciera no estar desdibujada. En los grupos de escuelas técnicas y de programas diferenciados (G3) también señalaron que los ayuda a la elección de carrera, a conocer las normativas laborales y conocer la dinámica del mercado de trabajo, especialmente en el primer grupo.

Un aspecto que resultó llamativo fue la cantidad de jóvenes que se imaginan estudiando en el extranjero (mencionado como opción por vivir otras experiencias) o directamente instalándose en otro país. Esto puede deberse tanto a una formación más cosmopolita, de mayor conexión con lo que ocurre en otros lugares y posibilidad de integrarse a redes académicas y laborales (Beech, 2018) como a una baja perspectiva de futuro en la Argentina. En el caso de quienes viven en lugares de menor cantidad de habitantes la mayoría enfatiza en el deseo de estudiar en Córdoba, Neuquén, La Plata o la Ciudad de Buenos Aires, aunque en muchos casos sostienen que regresarán a sus lugares de origen.

En cuanto al tipo de carreras o actividades no siempre existe una correlación tan marcada entre el tipo de institución y los estudios superiores que imaginan. Ello ocurre no sólo en las escuelas técnicas, con la excepción de las técnicas agropecuarias donde sí pareciera existir un aprendizaje valorado para una posterior actividad, sino también en las otras instituciones. Como ejercicio preliminar es posible agrupar sus respuestas de acuerdo a las siguientes intenciones: i) altruistas, ii) vocacional, iii) instrumental, iv) artísticas y v) de salida.

Entre las primeras son las carreras sociales o humanistas, la docencia. Esto a su vez se asemeja a las vocacionales, aunque aquí parecen más significativas las vinculadas con las fuerzas de seguridad (plasmadas en frases que refieren por ejemplo a que “siempre” quisieron ser gendarmes o policías, enfatizando en el trabajo en la comunidad). Fue también más mencionada por jóvenes de sectores medio/bajos y bajos. La alternativa instrumental refiere a aspectos concretos de búsquedas laborales o de estudios que permitan lograr un buen trabajo y estabilidad económica. Por su parte, un número considerable de estudiantes, de todos los grupos manifestaron sus intereses artísticos (actuación, diseño, dibujo, comics y audiovisual). Las de salida pueden pensarse apelando al clásico trabajo de Hirschman (1977) *Salida, voz y lealtad*, en este caso la opción de irse del lugar —de la localidad y/o del país— implica la opción por estudiar algo que les gusta, pero también es lo más adecuado para vivir en otro lugar (estudiar idiomas y lograr tener experiencias académicas en universidad de otros países, entre otras).

"Cine y tal vez teatro, pero lo relacionado con el arte en la provincia es muy austero. Si decidiera estudiar en Tucumán sería un futuro muy austero. La mayoría de mis amigas dicen que no se van a quedar acá porque no tenés las posibilidades, tenés las carreras básicas como medicina o derecho. Una amiga se va a estudiar sociología a Buenos Aires. Está en mis planes irme de intercambio a otro país por el idioma y la cultura" (Estudiante mujer, San Miguel de Tucumán -Tucumán-, Grupo 3B. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

"Quiero estudiar en mi país, pero seguramente hacer un intercambio, hacer un posgrado en otro país, vivir en otro país y tal vez quedarme a vivir ahí. Me gusta viajar y por suerte tuve la posibilidad" (Estudiante mujer, CABA, Grupo 3B. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

"Ingeniería química en Mendoza o ingeniería en agrotecnología que está en Buenos Aires. Estoy estudiando inglés y alemán, me gustan muchos los idiomas" (Estudiante varón, Mendoza, Grupo 3B, Grupo 3B. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria orientada -alta-).

Cuando se indagó sobre sus expectativas para el futuro, en general, en los jóvenes de los últimos años en todos los tipos de oferta hablan de continuar sus estudios en instituciones de nivel superior (universitarias y/o terciarias). La idea de movilidad como algo positivo, el afán por contar con trabajos que les den cierta flexibilidad y experiencias en distintos lugares aparecen como anhelos que orientan sus búsquedas.

"Quiero salir de la Argentina lo antes posible. En 10 años me veo afuera de la Argentina y no sé esto como va a estar" (Estudiante varón, Corrientes, Grupo 1B Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

"Espero en 10 años haya terminado la carrera y tener un trabajo relacionado con eso. Me gusta esto de viajar pero no sé si se puede trabajar de eso afuera. Y entonces no sé de qué se puede vivir si querés viajar solamente" (Estudiante mujer, CABA, Grupo 1B Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

"En 10 años me gustaría estudiar cine. Viviendo en otra ciudad. Varios amigos planean ir a La Plata, entonces lo motiva irse con ellos" (Estudiante varón, Moreno -PBA- Grupo 1B Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- I).

"Me gustaría ir por el mundo enseñando y aprendiendo idiomas y conociendo otras culturas" (Estudiante varón, Saladillo -PBA-, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

En el caso de los jóvenes de la Patagonia, menos el estudiante de la escuela técnica (que planea trabajar con el título que obtiene en la secundaria en el sector extractivista), planteaban mudarse de ciudad o de provincia para poder continuar sus estudios superiores. Otro aspecto interesante es que la precariedad e inestabilidad la relacionan solo con las carreras artísticas y no como una característica extendida en el mercado de trabajo. Varios jóvenes plantearon posibles estudios o trabajos vinculados con las actividades recreativas que les gusta hacer: dibujar, hacer deporte, escribir, animación aún en tensión con materias y proyectos que suelen considerarse como más seguros en la trayectoria laboral.

"Me gusta dibujar y cosas con arte y animación y también matemáticas. Dibujar comic y animación. Me veo trabajando de eso" (Estudiante varón, CABA, Grupo 3A. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria básica).

"En 10 años tener mi propio consultorio. Y me gusta la cocina así que tener un restaurante. Y una casa propia, hijos no, más adelante" (Estudiante mujer, Mendoza, Grupo 1C Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada -alta- II).

"Siempre quise ser ingeniera en sistema porque me gustaba estar en la compu y las matemáticas. Y como hobby ser actriz por los talleres de teatro. Me imagino siendo ingeniera y el teatro para relajarme" (Estudiante mujer, La Plata -PBA- Grupo 3A. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria básica).

"Siempre me gustó escribir y fue un sueño que se me fue hace unos años. Y también siempre me hizo ilusión enseñar, una materia que le guste a la gente por ejemplo teatro, materias de arte" (Estudiante mujer, Santa Fe, Grupo 3A. Programas diferenciados en la educación regular (programas de elite, universidades nacionales) de secundaria básica).

En los testimonios de los jóvenes que han visto interrumpidas sus trayectorias, dos mujeres se imaginan trabajando y estudiando en profesiones que requieren que terminen sus estudios secundarios (policía y maestra); por su parte, el otro joven condiciona su posibilidad al aspecto de su personalidad que el reconoce como un obstáculo para terminar sus estudios secundarios y afirma "si pudiera cambiar el hecho de que me distraigo sí, algo de arte" (joven varón, Mendoza, Grupo 5 Abandono).

En definitiva, los imaginarios sobre el futuro enfatizan en el deseo de tener la posibilidad de elegir, en varios casos esta se encuentra asociada con el paso por la escuela secundaria, aunque no únicamente. Las representaciones sobre qué les deparará la vida en unos años, sus expectativas y motivaciones son tan diversas como la misma diversificación de la propuesta del nivel secundario con la que convivieron y, de algún modo, internalizaron como parte de su experiencia generacional. Aquí es factible referir a una suerte de vuelta al punto de partida. Así como se mencionó la importancia de la elección de la escuela asociada a sus expectativas y búsquedas vinculadas con distintos tipos de propuestas escolares, de la misma manera en que durante su trayectoria lidian con un currículo mosaico, poco transversal y complementario, sus horizontes de futuro son tan distintos y variados como divergentes y desiguales.

IV. Conclusiones

La ampliación de la cobertura del nivel secundario implica una alteración de las expectativas de los sujetos, el cambio brusco entre la posibilidad de continuar cursando estudios o no, de lo imaginable, desdibujándose ciertas fronteras. A su vez, y si bien en el nivel secundario persisten algunos de sus rasgos principales, en los últimos años existieron iniciativas que modificaron varios de sus aspectos. Este estudio muestra las distintas iniciativas y recupera la visión y experiencia de los jóvenes para incorporar otra perspectiva enfatizando la relación entre el tipo de oferta institucional y sus expectativas. La escuela secundaria se encuentra atravesada por múltiples debates acerca de sus funciones y, fundamentalmente, el desafío de combinar la expansión de la matrícula con la intención de lograr una escuela inclusiva y de calidad en momentos en que tienen lugar procesos culturales que reconfiguran los roles de las distintas instituciones. Este estudio evidencia los esfuerzos desplegados desde distintas jurisdicciones por implementar políticas educativas con la intención de extender y transformar la oferta hacia una escuela secundaria más inclusiva: sanción de leyes, creación de nuevas normas, desarrollo de programas específicos, adecuación de diseños curriculares y creación de ofertas más flexibles dan cuenta de ello. Sin embargo, el análisis de la oferta refleja la persistencia de los procesos de diferenciación institucional y segmentación educativa: se observan dificultades en el acceso pero, sobre todo, en la trayectoria y finalización en relación con el nivel socioeconómico y el ámbito rural o urbano así como otros clivajes como la cuestión de género. Si bien se aprecian esfuerzos de reformas jurisdiccionales (curriculares, régimen académico y organizacionales) a partir del establecimiento de la obligatoriedad y con particularidad en la década de 2010 persisten valoraciones diferentes acerca de los distintos tipos de instituciones, formas de acceso poco articuladas y en muchos casos una suerte de competencia implícita entre los establecimientos.

El proceso de segmentación educativa se traduce en el tipo de oferta, la dependencia y las orientaciones y modalidades, así como en la presencia de diferentes mecanismos de selección de los estudiantes a las escuelas secundarias (exámenes para escuelas dependientes de las universidades y mecanismos variados en las provincias) así como la existencia de circuitos alternativos; todas estas cuestiones se encuentran a su vez atravesadas por valoraciones diferentes sobre las instituciones. La experiencia escolar juvenil tiende a darse entre unidades sociales distantes, aunque aquí cabe señalar que el estudio pareciera aportar evidencia acerca de una similitud entre el tipo de experiencias educativas de acuerdo con el tipo de oferta institucional, más allá de otras diferencias existentes

entre los jóvenes (localización en el territorio, género y conformación de las familias, entre otras). El estudio reveló que estas brechas se producen a partir de distintos mecanismos, algunos de los cuales son los tradicionales, asociados a la territorialidad, la modalidad de la secundaria, la dependencia de la escuela o los exámenes de admisión o finalización de ciclos, observándose también que existen nuevos mecanismos de segmentación, que, paradójicamente, son producto de los mismos esfuerzos de inclusión de la población más excluida.

En este punto el concepto de segregación escolar, como noción que permite relacionar la distribución de los estudiantes según sus características, implica pensar un fenómeno que se encuentra vinculado con la segregación residencial, la competencia entre escuelas y la presencia de mecanismos de selección y discriminación en determinadas instituciones (Murillo y Duk, 2016) y que, por lo tanto, influye de manera creciente en la segmentación educativa. La ausencia de políticas que actúen de contrapeso de estas tendencias repercute notablemente en el caso de análisis. De esta forma, la expansión de la escuela secundaria argentina acontece en diferentes etapas de incorporación y expulsión así como de creación de nuevas instituciones (así como modalidades y modelos institucionales)²⁰ que funcionan como receptoras de aquellos estudiantes con trayectorias intermitentes.

En otros casos se trata de la conformación de circuitos al interior de la misma institución (de acuerdo al turno o más recientemente en el caso de escuelas normales entre la división bilingüe y las que no lo son o el bachillerato internacional) o la intención de algunas instituciones de impulsar un sentido de pertenencia.

Tal como puede apreciarse, la escuela secundaria argentina es una constelación de iniciativas y tipos institucionales que si bien presentan rasgos comunes tienden a diferenciarse y a implicar experiencias disímiles. El panorama trazado da cuenta de la "diversificación de la enseñanza secundaria y la forma en que esta tuvo lugar: creación de niveles educativos y modalidades" (Acosta, 2019, pág. 6).

Sin que lo dicho implique la superposición de procesos de segregación social y la conformación de ámbitos cerrados sin contacto entre clases sociales, la diversificación profundiza la distancia entre instituciones y las jerarquiza. Esta diversificación puede ser vista como parte de una estrategia de una escuela que busca orientarse a los públicos que acceden o como parte de una fragmentación producto de la expansión a través de inclusiones desiguales (Saraví, 2015).

El estudio de las acciones que desarrollan las instituciones, las diferencias que señalan los jóvenes que participaron del estudio entre lo que efectivamente realizan y aquello que debería hacerse para sostener las trayectorias educativas enfatizan en aspectos socioafectivos (desde charlas sobre problemáticas sociales y juveniles a la resolución de situaciones particulares de ciertos estudiantes: por ejemplo, trabajos prácticos adicionales para quienes tienen que trabajar y no pierdan la regularidad y promoción), pero enfatizan mayormente en espacios de diálogo y escuela, en la flexibilización en el régimen de asistencia para quienes trabajan organizando itinerarios de cursado personalizado o trayectos escolares singulares de acuerdo con la aprobación por espacio curricular y no por nivel. Asimismo, los docentes cumplen un rol clave tanto en estos aspectos como en cuestiones didácticas en tanto se espera que desarrollen métodos de estudio más atractivos con explicaciones que no se agoten en quienes lo comprenden desde el inicio y los insten a vincular los aprendizajes con situaciones cotidianas. El informe da cuenta de la importancia de los vínculos intergeneracionales así como de cómo estas relaciones varían de acuerdo a cada docente (es importante señalar que en secundaria, los y las profesores suelen trabajar en varias escuelas y son pocos los casos de concentración de horas en la misma institución). Los y las jóvenes deben tratar con docentes de distintas características,

²⁰ En este sentido, Tiramonti analiza que el mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorpora a todos por igual presenta un rasgo desigualador, dado que se realiza a partir de una incorporación diferenciada; se crean nuevas escuelas para los distintos grupos, en los diferentes momentos históricos de ampliación de la matrícula (Tiramonti y Ziegler, 2008).

que muchas veces solicitan, enseñan y evalúan de manera muy diferente. Estas cuestiones pueden presentarse como una limitación para el desarrollo de estrategias que atiendan la particularidad de las y los jóvenes, los cursos y las escuelas. En este punto no resulta extraño la revalorización de la figura de los preceptores y tutores que pasan más tiempo con los estudiantes.

Este estudio, al incorporar iniciativas de distinto tipo de oferta institucional, brinda la oportunidad de pensar cuáles de las utilizadas por algunos establecimientos pueden ser replicadas por otros. Por ejemplo, los estudiantes de escuelas de modalidad que pasan muchas horas en sus instituciones refieren a la importancia de contar con talleres con actividades alternativas para distenderse de la alta carga horaria. Otros jóvenes, de distintos grupos, enfatizan en la presencia de dispositivos de acompañamiento, tutorías y modalidades institucionales orientadas a sostener la trayectoria escolar.

En definitiva, este documento constata la expansión del nivel secundario que supone, también, la ampliación de la posibilidad de ser joven, aunque el tiempo que cada quien puede destinar a su experiencia escolar es diverso y desigual. Las palabras, recorridos e historias de los jóvenes que participaron de este estudio muestran los enormes avances, así como los desafíos para asegurar experiencias educativas igualitarias y de calidad en la diversidad.

Bibliografía

- Acosta, F. (2019), *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. Análisis Comparativos de Políticas de Educación. IPE-UNESCO: Buenos Aires. Disponible [en línea] <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Educa%C3%B3n%20secundaria.%20%20Felicitas%20Acosta.pdf>.
- _____. (2012), "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el Siglo XX", *Cadernos de História da Educação*, V. 11, N° 1.
- Andrada, M. (2008), "Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 12, 2.
- Archenti, N. (2007), "Focus group y otras formas de entrevista grupal", en A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani, J. I., *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 227-235). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. Buenos Aires: Emecé.
- Ball, S. (1994), *La micropolítica de la escuela*. PAIDOS/MEC. Madrid.
- Baquero, R. y otros (2009), "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Disponible [en línea] <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>.
- Baranger, D. (1999), *Construcción y análisis de datos. Introducción a las técnicas cuantitativas en la investigación social*. Misiones. Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.
- Beech, J. (2018), "Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita", en P. Núñez y otros, *Educadores con perspectiva transformadora*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Brandariz, G. (1998), *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires, EUDEBA, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA.
- Braslavsky, C. (2019), *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.
- CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) (2020), "El financiamiento educativo en Argentina: el desafío de la equidad bajo un esquema federal". Documento de Trabajo N° 194.
- D' Aloisio, F. (2014), "Mirar el porvenir a través de la secundaria: La concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?" en H. Paulín y M. Tomasini, (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Di Piero, E. (2017), "Secundarias universitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva", *Espacios en Blanco, Serie indagaciones*, N° 28.

- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998), *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires. CBC-UBA.
- Elizalde, S. (2018), "Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #NiUnaMenos", *Revista Última Década*. N° 50, CIDPA.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2008), *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hirschman, A. (1977), *Salida, voz y lealtad*. México: F.C.E.
- INDEC (2014) Encuesta Nacional de Juventudes INDEC.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina, 2003-2013. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Landivar, T. (2019), *Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales argentinas: datos y reflexiones*. Tandil: Editorial Unicen.
- Martuccelli, D. (2007), *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- MECCyT (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología) (2019), "Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria". Documentos de la DIEE N°23.
- _____ (2019), "El ingreso a la escuela secundaria. Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina". Informes de investigación °10, DIEE.
- _____ (2018), "La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones". Apuntes de investigación N°15 DIEE.
- Ministerio de Educación (2020), Informe Evolución de la Educación Secundaria, Secretaría de Evaluación e Información Educativa.
- _____ (2019), Anuario Estadístico Educativo. Disponible en línea [<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>].
- Morduchowicz, A. (2019), "El financiamiento educativo argentino", *Propuesta educativa*, Número 52, Año 28, Vol. 2.
- Murillo, J. y C. Duk (2016), "Segregación escolar e inclusión", *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2).
- Nobile, M. (2012), "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina", *RBSE. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, vol. 11, núm. 31.
- Núñez, P. y D. Fridman (2020), "Configuraciones normativas en la escuela secundaria: interacciones escolares en relación a la convivencia y la participación política", en M. Southwell (Dir.) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*, Buenos Aires. Ed. Unipe.
- Núñez, P. y L. Litichever (2015), *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Aula Taller.
- Pinkasz, D. y P. Núñez (2020), "¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI", D. Pinkasz, y P. Núñez (comp.) *Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe*, San José de Costa Rica. FLACSO.
- Ruiz, G. (2019), *El derecho a la educación. Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*, Buenos Aires. Eudeba.
- Saraví, G. (2015), *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO, México.
- Segura, R. (2020), "El espacio urbano y la (re) producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas", en E. Jelin, R. Motta y S. Costa, *Repensar las desigualdades*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- SITEAL Atlas de las Desigualdades Educativas Capítulo 2: accesible en http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/capitulo_2.
- Stake, R. E. (2005), *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1986), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- Terigi, F. (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa N° 29*, Buenos Aires.
- _____ (2007), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Fundación Santillana Buenos Aires, mayo.
- Tiramonti, G. y S. Ziegler (comp.) (2008), *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- UNICEF/FLACSO (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) (2020), Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos.
- _____ (2017), Políticas educativas para transformar la secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa.
- Viscardi, N. y N. Alonso (2013), *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP, Uruguay.

Anexos

Anexo A1 Guía de pauta de grupos focales

Presentación

Estamos realizando un estudio internacional (coordinado por CEPAL, UNICEF y el IICE-UNESCO) en el que se comparará lo que opinan los estudiantes sobre su experiencia acerca de la escuela secundaria y media superior en varios países de América Latina (Uruguay, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y México).

Se le recuerda a los participantes que esperamos que todos hablen, que no hay buenas y malas opiniones, que no hay opiniones correctas o incorrectas, que queremos que nos digan lo que piensan, para ayudarnos a conocer las escuelas y lo que piensan los jóvenes. Se respetará el anonimato de sus respuestas. Se les pide que escriban su nombre o apodo en el zoom, hacemos lo mismo para dinamizar mejor la discusión. También les anticipamos que va a ser grabada, y les pedimos que se hable de a uno a la vez. Pedirles que cuando hablen repitan su nombre para poder distinguir voces. Y les invitamos a que mantengan su cámara encendida así podemos generar un mejor clima de intercambio entre todos.

Durante el encuentro, que calculamos va a durar 1 hora / 1 hora y veinte les vamos a proponer 4 ejes para charlar. Por favor, escriban su nombre o apodo en la plataforma (ej. Zoom/Google).

APERTURA

Les vamos a mostrar algunas fotos de escuelas: ¿la suya se parece a alguna de esas? ¿En qué cosas? ¿En cuáles no?

Primera parte: sobre la escuela

¿Cómo fue que eligieron su escuela? ¿Pensaron en otras opciones?

- Indagar el peso de la familia: visión de los padres, vivencia personal y/o asistencia de hermanos/as en la decisión.
- Indagar el peso de la disponibilidad (era la única disponible) en la decisión.
- Indagar el peso de la familiaridad: la escuela del barrio, del grupo de pertenencia en la decisión.

¿Tuvieron que presentarse a un examen de ingreso para ir a la escuela?

- ¿Cómo les resultó dicho examen? ¿Hicieron algún tipo de curso o clases particulares para prepararse?
- ¿Conocen otros estudiantes que lo hayan intentado y no pudieron ingresar? ¿Por qué creen que les ocurrió eso?

¿Cómo es su escuela?

- ¿Tiene aulas y espacios necesarios para las actividades escolares?
- ¿En la escuela tienen computadoras? ¿Los usan durante clase?
- ¿Tienen conexión a wifi?
- ¿Cada aula tiene una televisión? [En caso de oferta de educación a distancia o remota].
- ¿Con qué materiales (libros, guías, etc.) se apoyan en las clases?

¿Asistir a esta escuela supone algún costo adicional? (Por ejemplo: uniformes, libros de texto, cuotas por materiales, otros)

Si pudieran cambiar de escuela o volver a elegir, ¿te quedarías en esta o te gustaría ir a otra?

- ¿A qué escuela les gustaría ir?
- ¿Por qué?

Segunda parte: la experiencia escolar

¿Notaron un gran cambio respecto de la escuela primaria / secundaria? ¿En qué aspectos lo notaron?

- Indagar sobre cantidad de materias, formas de enseñanza / evaluación, vínculo con docentes.

¿Qué cosas les parece que les ayuda a seguir estudiando? Indagar sobre:

- Vínculo con sus compañeros/as - amigos/as.
- Apoyo de padres u otros miembros de la familia.
- Acompañamiento de docentes
- Existencia de tutor escolar
- Acompañamiento de directivos
- Becas
- Otros dispositivos de acompañamiento/seguimiento (i.e. talleres extra escolares o clases de apoyo)

¿Cómo describirían su relación con los docentes?

- ¿Qué características tiene para ustedes un buen docente? ¿Por qué?

Pensando en su experiencia "antes" de estos meses de cuarentena ¿Qué les resulta más difícil de la secundaria hasta ahora? ¿Por qué?

Indagar sobre cantidad de materias, formas de evaluación, requisitos con las tareas, exigencias académicas, preparación para exámenes específicos (i.e. de finalización), otros.

¿Notan alguna diferencia en la experiencia escolar entre varones y mujeres? ¿trans? ¿no binaries?

- ¿En qué la notan?
- ¿Por qué les parece que pasa?

Querría preguntarles por algunos proyectos, a ver si los conocen o están en sus escuelas y les pido que me cuenten qué piensan si les sirve para seguir estudiando [adaptar según proyectos propios del contexto]

- Centro de estudiantes
- Proyectos de Educación Sexual
- Proyectos transversales entre materias
- Clases de apoyo
- Orientadores o tutores
- Pasantías laborales
- Consejos de convivencia
- Otros

¿Qué es lo que más les gusta de ir a la escuela? ¿Y lo que menos les gusta? ¿Por qué?

Tercera parte: la trayectoria escolar

Pensando en la organización de la escuela: los horarios de las asignaturas, la cantidad de materias, cantidad de profesores diferentes, las tareas, los exámenes...

- ¿Alguna de estas cosas que nombramos les parece un obstáculo o que haga difícil seguir en la escuela? ¿Por qué?
- Ahora por lo opuesto, ¿Qué te motiva para continuar?
- ¿Consideras que la escuela es difícil?

¿Por qué crees que muchos estudiantes dejan la escuela?

¿Qué debería hacer la escuela para que los estudiantes no dejen de ir a la escuela?

Cuarta parte: la pandemia y futuro

Para terminar, quería que conversemos un poco sobre la escuela en este momento de cuarentena.

Al momento de iniciar el confinamiento:

- ¿Qué les dijo la escuela sobre lo que estaba sucediendo?
- ¿Con quiénes se contactaron? Directivos, docentes, preceptores, tutores/as, equipo de orientación
- ¿Continuaron las clases en casa?

MEME SIMPSONS: ¿Qué piensan del meme? ¿Les pasa?

¿Cómo fue la transición a la educación en casa?

- ¿A través de qué dispositivo se conectan con la escuela?
- ¿Tienes una computadora en tu casa?
- [Si es afirmativa] ¿Es de uso personal o compartido?
- [Si es negativa] ¿Cómo siguen las clases entonces?
- ¿Tienen conexión a Internet en su casa?
- [Si es negativa] ¿Dónde te conectas? ¿Usas los datos móviles?

¿Qué tipo de actividades estuvieron haciendo estos meses? (clases a través de plataformas, a través de videos, películas, textos, etc.)

¿Les resultó fácil o difícil seguir las actividades? ¿Cuáles más fáciles y cuáles menos?

¿Cómo fueron o están siendo evaluados durante este tiempo?

¿Les parece que aprendieron algo nuevo o diferente durante estos meses?

¿Mantienen contacto con sus compañeros/amigues?

En estos meses sin ir físicamente a la escuela ¿qué es lo que más extrañan?

- Indagar por amistades, actividades, docentes, rutinas.

Más allá de la escuela, ¿cómo les afectó la pandemia en sus vidas?

- Indagar aspectos de salud mental, bienestar general, sociabilidad, trabajo, trabajo de cuidados o domésticos y eventuales embarazos.

¿Han pensado si les gustaría continuar estudiando al finalizar este ciclo [adaptar según contexto]?

- ¿Qué les gustaría estudiar? ¿Adónde? *[Si corresponde]*

¿Tienen que dar exámenes de acceso a la universidad o hacer algún curso de ingreso? ¿Crees que la escuela los prepara para eso?

¿Pensás que la escuela te prepara para el futuro, para tu vida después de la escuela?

¿Cómo se ven en 10 años?

- ¿Qué les gustaría estudiar? ¿Por qué?
- ¿En qué se ven trabajando los que no se ven estudiando?

Anexo A2

Pauta guía de grupos focales (grupos remediales)

Presentación

Estamos realizando un estudio internacional (coordinado por CEPAL, UNICEF y el IICE-UNESCO) en el que se comparará lo que opinan los estudiantes sobre su experiencia acerca de la escuela secundaria y media superior en varios países de América Latina (Uruguay, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y México).

Se le recuerda a los participantes que esperamos que todos hablen, que no hay buenas y malas opiniones, que no hay opiniones correctas o incorrectas, que queremos que nos digan lo que piensan, para ayudarnos a conocer las escuelas y lo que piensan los jóvenes. Se respetará el anonimato de sus respuestas. Se les pide que escriban su nombre o apodo en el zoom, hacemos lo mismo para dinamizar mejor la discusión. También les anticipamos que va a ser grabada, y les pedimos que se hable de a uno a la vez. Pedirles que cuando hablen repitan su nombre para poder distinguir voces. Y les invitamos a que mantengan su cámara encendida así podemos generar un mejor clima de intercambio entre todos. Por favor, escriban su nombre o apodo en la plataforma (ej. Zoom/Google).

Primera parte: su cotidianeidad

Para comenzar les pedimos que nos cuenten dónde viven, con quiénes, qué hacen de sus vidas

- ¿Dónde viven?, ¿en qué barrio? Ver mudanzas y cambios de barrio y conformación familiar.
- ¿Algún tiene hijos/as?, ¿hermanos/as? ¿O cuida personas mayores? Ver con quién viven.
- ¿Algún trabaja o está buscando trabajo? (Explicitar área pública o privada; si trabaja cuántas horas y dónde, en qué rubro, qué tareas) Ver qué hacen.
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?

Segunda parte: trayectoria escolar

¿Cómo fue que eligieron la escuela a la que van?

- Indagar el peso de la familia: visión de los padres, vivencia personal y/o asistencia de hermanos/as en la decisión.
- Indagar el peso de la familiaridad: la escuela del barrio, del grupo de pertenencia en la decisión.

¿Cómo es su escuela?

- ¿Tiene aulas y espacios necesarios para las actividades escolares?
- ¿En la escuela tienen computadoras? ¿Los usan durante clase?
- ¿Tienen conexión a wifi?
- ¿Cada aula tiene una televisión? [En caso de oferta de educación a distancia o remota].
- ¿Con qué materiales (libros, guías, etc.) se apoyan en las clases?

Pensando en la organización de la escuela: los horarios de las asignaturas, la cantidad de materias, cantidad de profesores diferentes, las tareas, los exámenes...

- ¿Alguna de estas cosas que nombramos les parece un obstáculo o que haga difícil seguir en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Consideras que la escuela es difícil?

¿Cómo era la escuela a la que iban?

Qué cosas les gustaban y cuáles les hicieron difícil seguir.

- Ver organización, materias, vínculos, falta de proyectos y apoyo, situación socioeconómica, conflictos.

¿Por qué tuvieron que dejar?

- Ver trabajo, amigos, conflictos, “no entender”, cantidad de materias, relación con profesores.
- Indagar acá algo de la trayectoria escolar, en qué momento del año dejaron, en qué curso, si la escuela hizo algo, qué le dijeron sus familiares/amigues....

Si tuvieran que resaltar una razón, ¿cuál sería?

¿Por qué crees que muchos estudiantes dejan la escuela?

- Tienen compañeros que han dejado el programa de re-ingreso o PIT y las razones.

¿Qué debería hacer la escuela para que los estudiantes no dejen de ir a la escuela?

Y ahora lo contrario:

¿Por qué decidieron volver a estudiar?

Si tuvieran que nombrar una razón, ¿cuál sería: familias, apoyo novia/o, tener título, querer mejorar en el trabajo/ganar más/tener un mejor trabajo, ganas de saber?

¿Te fue difícil volver a la escuela y volver a estudiar?

Conoces amigos/as que intentaron retomar y no pudieron. ¿Por qué te parece que pasó?

Si pudieran cambiar de escuela o volver a elegir, ¿te quedarías en esta o te gustaría volver a la que iban?

Tercera parte: la experiencia escolar

¿Notaron un gran cambio respecto de la escuela primaria / secundaria? ¿En qué aspectos lo notaron?

- Indagar sobre cantidad de materias, formas de enseñanza / evaluación, vínculo con docentes.

¿Y entre esta escuela y la o las anteriores? ¿En qué aspectos lo notaron?

- Indagar sobre cantidad de materias, formas de enseñanza / evaluación, vínculo con docentes.
- Insistir si tuvieran que decir cuáles son las cosas más diferentes en esta escuela en relación con otras a las que fueron cuáles serían?

¿Qué cosas les parece que les ayuda a seguir estudiando? Indagar sobre:

- Vínculo con sus compañeros/as - amigos/as.
- Apoyo de padres u otros miembros de la familia.
- Acompañamiento de docentes.
- Existencia de tutor escolar.
- Acompañamiento de directivos
- Becas.
- Otros dispositivos de acompañamiento/seguimiento (i.e. talleres extra escolares o clases de apoyo).

¿Cómo describirían su relación con los docentes?

- ¿Qué características tiene para ustedes un buen docente? ¿Por qué?

Pensando en su experiencia “antes” de estos meses de cuarentena ¿Qué les resulta más difícil de la secundaria hasta ahora? ¿Por qué?

- Indagar sobre cantidad de materias, formas de evaluación, requisitos con las tareas, exigencias académicas, preparación para exámenes específicos (i.e. de finalización), otros.

¿Notan alguna diferencia en la experiencia escolar entre varones y mujeres? ¿trans? ¿No binaries?

- ¿En qué la notan?
- ¿Por qué les parece que pasa?

Querría preguntarles por algunos proyectos, a ver si los conocen o están en sus escuelas y les pido que me cuenten qué piensan si les sirve para seguir estudiando [*adaptar según proyectos propios del contexto*]

- Centro de estudiantes
- Proyectos de Educación Sexual
- Proyectos transversales entre materias
- Clases de apoyo
- Orientadores o Tutores
- Pasantías laborales
- Consejos de convivencia
- Otros

¿Qué es lo que más les gusta de ir a la escuela? ¿Y lo que menos les gusta? ¿Por qué?

Cuarta parte: la pandemia y futuro

Para terminar, quería que conversemos un poco sobre la escuela en este momento de cuarentena.

Al momento de iniciar el confinamiento:

- ¿Qué les dijo la escuela sobre lo que estaba sucediendo?
- ¿Con quiénes se contactaron? Directivos, docentes, preceptores, tutores/as, equipo de orientación
- ¿Continuaron las clases en casa?

MEME SIMPSONS: ¿Qué piensan del meme? ¿Les pasa?

¿Cómo fue la transición a la educación en casa?

- ¿A través de qué dispositivo se conectan con la escuela?
- ¿Tienes una computadora en su casa?
 - [Si es afirmativa] ¿Es de uso personal o compartido?
 - [Si es negativa] ¿Cómo siguen las clases entonces?
- ¿Tienen conexión a Internet en su casa?
 - [Si es negativa] ¿Dónde te conectas? ¿Usas los datos móviles?

¿Qué tipo de actividades estuvieron haciendo estos meses? (clases a través de plataformas, a través de videos, películas, textos, etc.).

¿Les resultó fácil o difícil seguir las actividades? ¿Cuáles más fáciles y cuáles menos?

¿Cómo fueron o están siendo evaluados durante este tiempo?

¿Les parece que aprendieron algo nuevo o diferente durante estos meses?

¿Mantienen contacto con sus compañeros/amigues?

En estos meses sin ir físicamente a la escuela ¿qué es lo que más extrañan?

- Indagar por amistades, actividades, docentes, rutinas.

Más allá de la escuela, ¿cómo les afectó la pandemia en sus vidas?

- Indagar aspectos de salud mental, bienestar general, sociabilidad, trabajo, trabajo de cuidados o domésticos y eventuales embarazos.

¿Han pensado si les gustaría continuar estudiando al finalizar este ciclo [adaptar según contexto]?

- ¿Qué les gustaría estudiar? ¿Adónde? [Si corresponde]

¿Tienen que dar exámenes de acceso a la universidad o hacer algún curso de ingreso? ¿Crees que la escuela los prepara para eso?

¿Pensás que la escuela te prepara para el futuro, para tu vida después de la escuela?

¿Cómo se ven en 10 años?

- ¿Qué les gustaría estudiar? ¿Por qué?
- ¿En qué se ven trabajando los que no se ven estudiando?

Anexo A3

Pauta guía grupos focales jóvenes que dejaron la escuela

Presentación

Estamos realizando un estudio internacional (coordinado por CEPAL, UNICEF y el IIEP-UNESCO) en el que se comparará lo que opinan los estudiantes sobre su experiencia acerca de la escuela secundaria y media superior en varios países de América Latina (Uruguay, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y México).

Se le recuerda a los participantes que esperamos que todos hablen, que no hay buenas y malas opiniones, que no hay opiniones correctas o incorrectas, que queremos que nos digan lo que piensan, para ayudarnos a conocer las escuelas y lo que piensan los jóvenes. Se respetará el anonimato de sus respuestas. Se les pide que escriban su nombre o apodo en el zoom, hacemos lo mismo para dinamizar mejor la discusión. También les anticipamos que va a ser grabada, y les pedimos que se hable de a uno a la vez. Pedirles que cuando hablen repitan su nombre para poder distinguir voces. Y les invitamos a que mantengan su cámara encendida así podemos generar un mejor clima de intercambio entre todos. Por favor, escriban su nombre o apodo en la plataforma (ej. Zoom/Google).

Primera parte: su cotidianeidad

Para comenzar les pedimos que nos cuenten dónde viven, con quiénes, qué hacen de sus vidas

- ¿Dónde viven?, ¿en qué barrio? Ver mudanzas y cambios de barrio y conformación familiar.
- ¿Algún tiene hijos/as?, ¿hermanos/as? ¿O cuida personas mayores? Ver con quién viven.
- ¿Algún trabaja o estás buscando trabajo? (Explicitar área pública o privada; si trabaja cuántas horas y dónde, en qué rubro, qué tareas) Ver qué hacen.
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?

Segunda parte: trayectoria escolar

¿Qué recuerdan de la escuela a la que iban?

- Relación con profesores, compañeros, cantidad de materias, actividades, conflictos.

¿Qué cosas les gustaban y cuáles les hicieron difícil seguir

- Ver organización, materias, vínculos, falta de proyectos y apoyo, situación socioeconómica, conflictos.

¿Por qué tuvieron que dejar?

- Ver trabajo, amigos, conflictos, “no entender”, cantidad de materias, relación con profesores, embarazo/ser padre, “malas juntas”

Si tuvieran que resaltar una razón, ¿cuál sería?

¿Había diferencias entre varones y mujeres? ¿Chicos gays, trans?

¿Sienten que hay algo que podrían haber hecho para no dejar la escuela? ¿Y algo que la escuela podría haber hecho?

Pensando en la organización de la escuela: los horarios de las asignaturas, la cantidad de materias, cantidad de profesores diferentes, las tareas, los exámenes...

- ¿Alguna de estas cosas que nombramos les parece un obstáculo o que haga difícil seguir en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Consideras que la escuela es difícil?

¿Por qué creen que muchos estudiantes dejan la escuela?

¿Qué debería hacer la escuela para que los estudiantes no dejen de ir a la escuela?

Y ahora lo contrario:

¿Alguna vez pensaron en volver a estudiar? Si alguien lo hizo por qué volvió, si alguien no lo hizo por qué no.

Si tuvieran que nombrar una razón cuál sería: familias, apoyo novia/o, tener título, querer mejorar en el trabajo/ganar más/tener un mejor trabajo, ganas de saber.

Conocen amigos/as que intentaron retomar y no pudieron. ¿Por qué te parece que pasó?

Tercera parte: la experiencia escolar

Volviendo un poco a cuando iban a la escuela:

- ¿Recuerdan algo que les llamó la atención cuando empezaron la secundaria?

¿Notaron un gran cambio respecto de la escuela primaria / secundaria? ¿En qué aspectos lo notaron?

- Indagar sobre cantidad de materias, formas de enseñanza / evaluación, vínculo con docentes.

¿Qué cosas les parece que les hubiera ayudado a seguir estudiando? Indagar sobre:

- Vínculo con sus compañeros/as - amigos/as
- Apoyo de padres u otros miembros de la familia
- Acompañamiento de docentes
- Existencia de tutor escolar
- Acompañamiento de directivos
- Becas
- Otros dispositivos de acompañamiento/seguimiento (i.e. talleres extra escolares o clases de apoyo)

¿Qué es lo que más les gustaba de ir a la escuela? ¿Y lo que menos les gustaba? ¿Por qué?

Cuarta parte: futuro

Para terminar, quería que conversemos un poco sobre cómo se imaginan en el futuro

¿Cómo les afectó la pandemia en sus vidas?

- Indagar aspectos de salud mental, bienestar general, sociabilidad, trabajo, trabajo de cuidados o domésticos y eventuales embarazos.

¿Han pensado si les gustaría volver a estudiar? [adaptar según contexto]?

- ¿Adónde? *[Si corresponde]*

¿Cómo se ven en 10 años?

- ¿Qué les gustaría hacer? ¿Por qué?
- ¿En qué se ven trabajando los que no se ven estudiando?

Anexo A4

Carta de presentación para colaboración a proyecto de investigación

Estimados/as

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Uds. como investigador coordinador en Argentina del Proyecto Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes que llevan a cabo la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), junto con la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO en Buenos Aires y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-LACRO).

Este proyecto busca conocer las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes, dándoles un espacio para que puedan expresar y compartir las principales dificultades y posibilidades en la educación secundaria. La guía recorre temas como los aspectos que más les gustan de la escuela, los proyectos institucionales y tipo de trayectoria educativa así como sus perspectivas sobre el futuro. Los resultados de la investigación serán publicados en las páginas web de las instituciones mencionadas.

Junto a un equipo de trabajo que conformamos con Victoria Seca (investigadora y docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCuyo) y Valentina Arce Castello (investigadora de la Facultad de Psicología de la UNC) estamos realizando la investigación mediante grupos de discusión/grupos focales compuestos por adolescentes y jóvenes que asisten a escuelas de distintas provincias del país para conversar sobre esta temática. Toda la información, opiniones y experiencias que sean compartidas en estos espacios serán anónimas y confidenciales, por lo que la identidad de los participantes no será revelada en ningún momento y las grabaciones tampoco serán divulgadas. Los y las estudiantes participarán a través de plataformas virtuales o video llamadas de acuerdo a las posibilidades de conexión.

En función de la experiencia de reforma educativa del nivel secundario que impulsó la Provincia de Río Negro queríamos realizar un grupo focal con estudiantes de escuelas públicas y de gestión social de la jurisdicción. En principio sería un grupo de entre 4 y 6 jóvenes de distintos años y localidades. Por esta razón queríamos solicitarle la posibilidad de contactar a algún estudiante. El grupo se realizará el jueves 22 de octubre a las 17 hs., a través de la plataforma zoom. El día anterior les enviaremos el link para conectarse.

Quisiera aclarar expresamente que la información que los y las adolescentes y jóvenes nos puedan brindar será de gran ayuda para reflexionar sobre de los desafíos de la escuela secundaria y el diseño de políticas educativas. La participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental y es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia. Adjuntamos a la presente un modelo de consentimiento informado e instrumento utilizado para la participación en los grupos focales. Desde ya agradecemos mucho su colaboración y nos comprometemos a no difundir datos institucionales ni personales (manteniendo el secreto y anonimato que todo proceso de investigación requiere) y, por otro lado, a socializar el informe de investigación que realicemos si les es de interés institucional. Ante cualquier duda, puede ponerse en contacto vía correo electrónico con Daniela Trucco (daniela.trucco@un.org) o con María Luisa Marinho (marialuisa.marinho@un.org) o a mi correo institucional pnunez@flacso.org.ar.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su predisposición, les saludo atentamente.

Pedro Núñez

Contacto: pnunez@flacso.org.ar.

Anexo A5

Carta de presentación y consentimiento para colaboración a proyecto de investigación

Hola (*nombre*):

¿Cómo estás? Me contacto con vos como investigador coordinador en Argentina del Proyecto Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes que llevan a cabo la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), junto a la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO en Buenos Aires y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-LACRO).

Con este proyecto buscamos conocer las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes, dándoles un espacio para que puedan expresar y compartir las principales dificultades y posibilidades en la educación secundaria.

Junto a un equipo de trabajo que conformamos con Victoria Seca (investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCuyo) y Valentina Arce Castello (investigadora de la Facultad de Psicología de la UNC) estamos realizando la investigación mediante grupos de discusión/grupos focales compuestos por adolescentes y jóvenes que asisten a escuelas de distintas provincias del país para conversar sobre esta temática. Por eso te invitamos a participar de un grupo focal junto a jóvenes de otras escuelas del país. El grupo es el próximo (*lunes 14 de septiembre*) a las 17 hs.

El día anterior les enviaremos un link para conectarse a la reunión.

- Toda la información, opiniones y experiencias que sean compartidas en estos espacios serán anónimas y confidenciales, por lo que tu identidad y la de los/as demás participantes no será revelada en ningún momento y las grabaciones tampoco serán divulgadas.
- La participación será a través de plataformas virtuales o video llamadas de acuerdo a las posibilidades de conexión.
- Toda la información que nos puedan brindar será de gran ayuda para reflexionar sobre de los desafíos de la escuela secundaria y el diseño de políticas educativas.
- La participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental y es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Podés plantear todas tus dudas respecto a la investigación antes, durante y después de la misma al mail: pnunez@flacso.org.ar, responderemos lo antes posible.

Si estás de acuerdo y querés participar, estaremos muy agradecidos/as. Antes que inicie la entrevista grupal deberás enviar el consentimiento.

Pedro Núñez

Contacto: pnunez@flacso.org.ar.

Anexo A6

Carta de consentimiento para colaboración a proyecto de investigación

Mediante la presente, _____ (Nombre y apellido del participante), acuerdo en participar en entrevistas/grupos de discusión/grupos focales relacionadas a la investigación "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes".

Firma:

DNI:

Firma y aclaración de madre/padre/tutor:

Fecha:

Anexo A7

Modelo de mensaje de WhatsApp





Contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas es uno de los objetivos principales de esta serie de estudios sobre la diversificación de la educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. En este documento se presentan los resultados del estudio llevado a cabo en la Argentina, en el que se analiza la situación de la educación de nivel secundario, haciendo especial hincapié en la visión y las experiencias de las y los jóvenes. Sus palabras, recorridos e historias muestran los enormes avances conseguidos en este ámbito, pero también los desafíos que aún persisten a la hora de garantizar experiencias educativas igualitarias y de calidad en la diversidad.