

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 162

3 de diciembre 2018

ISSN 1068-2341

## **La Obligatoriedad Desafiada ¿Quién Abandona a Quién? La Exclusión Escolar de lxs Jóvenes en Condición de Vulnerabilidad**

*Nora Gluz*



*Inés Rodríguez Moyano*  
IICE-UBA/IDH-UNGS  
Argentina

**Citación:** Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar*, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues.

**Resumen:** Argentina, al igual que otros países de América Latina, con el cambio de siglo inicia un proceso político que algunos autores han caracterizado como de “nuevo signo”, en el que los gobiernos de este período avanzan en la revalorización de la política frente a la “mano invisible” del mercado y en la ampliación de derechos a partir de garantizar el acceso a mecanismos de protección social a grupos históricamente excluidos. El denominado período “kirchnerista” (2003-2015) que

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 10-6-2017  
Revisiones recibidas: 1-3-2018  
Aceptado: 8-3-2018

protagonizó esa etapa en la Argentina, se distinguió por la puesta en marcha de nuevas regulaciones tendientes a ampliar la escolaridad a través de intervenciones que sustentaron la responsabilidad estatal frente a las trayectorias de los nuevos públicos escolares que debían, por ley, integrarse al nivel secundario (Ley de Educación Nacional Nro. 26.206). Si bien los avances legislativos y las políticas desplegadas que acompañaron ese proceso, significaron un importante esfuerzo público hacia la consecución de ese derecho, las medidas dispuestas no han logrado interpelar a un sector de lxs jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad social que se encuentran fuera del sistema escolar y, muchos de ellxs también, fuera de los sistemas de protección social. En este artículo nos interesa someter a discusión cómo las categorías oficiales que dan cuenta de este fenómeno resultan insuficientes para comprender de forma compleja el problema de la exclusión escolar, y, por ende, para construir alternativas de actuación apropiadas para estos grupos poblacionales. Toma como fuente empírica los resultados de investigación sobre las llamadas “políticas de inclusión” en la escuela secundaria, desarrollada durante el año 2014 y 2015 en la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que precisamente se caracterizó por el desarrollo en el período bajo estudio de un extenso conjunto de medidas tendientes a mejorar los procesos de integración a la denominada “nueva secundaria” a través de dispositivos hacia los grupos juveniles que no habían completado la educación básica obligatoria. El objetivo de este artículo será presentar desde la perspectiva de exxs jóvenes, un análisis de los procesos conducentes a la desescolarización y la capacidad de las políticas vigentes de intervenir sobre ellos.

**Palabras clave:** Política social; escuela secundaria; obligatoriedad escolar; exclusión educativa

### **Obligatoriness challenged: Who leaves whom? School’s exclusion of young people in vulnerable conditions**

**Abstract:** At the turn of the last century, Argentina, like other Latin-American countries, began a political process with governments characterised as “new sign governments,” tending to increase the value of policy against the market’s “invisible hand” and making progress in the expansion of rights ensuring the access to social protection to groups that have been historically excluded from them. The so-called “kirchnerista” period (2003-2015), which starred on that stage in Argentina, was distinguished by putting up new regulations on the educational field aimed at expanding schooling through interventions that sustained state responsibility regarding new school publics’ trajectories that had to be included by law in secondary level (National Education Law 26.206). Although the legislative advances and policies that accompanied that process were significant public efforts towards the achievement of that right, the available measures have not managed to challenge a sector of young people in a situation of extreme social vulnerability who are outside the school system and, many of them also, outside the social protection systems reoriented in the last stage of these governments. In this article we discuss how the official categories that account for this phenomenon are insufficient to understand the complex problem of school exclusion, and therefore, to build appropriate alternatives of action for these population groups. The empirical source stemmed from the research results on the so-called “inclusion policies” in secondary schools. Developed during the years 2014 and 2015 in the province of Buenos Aires, these policies entailed an extensive set of measures aimed at improving the integration process for the so-called “new secondary school” through devices to youth groups who had not completed compulsory education. This article presents an analysis, from the perspective of young people excluded from the access to school, of the processes leading to that situation and the capacity of the current policies to intervene.

**Key words:** social policy; secondary school; school obligations; educational exclusion

### **A obrigatoriedade escolar desafiada: Quem abandona quem? A exclusão escolar de jovens em condições vulneráveis**

**Resumo:** A Argentina, como outros países da América Latina, com a virada do século inicia um processo político que alguns autores caracterizaram como um “novo signo”, no qual os governos desse período avançam na revalorização da política contra a “Mão invisível” do mercado e a expansão dos direitos de garantir o acesso aos mecanismos de proteção social aos grupos historicamente excluídos. O chamado período “Kirchnerista” (2003-2015) que protagonizou essa etapa na Argentina, foi distinguido pela implementação de novas regulações no campo da escola tendendo a expandir a escolaridade através de intervenções que apoiam a responsabilidade do Estado em relação a trajetórias dos novos públicos escolares que deviam, por lei, serem integrados no nível secundário (Lei Nacional de Educação nº 26.206). Embora os avanços legislativos e as políticas implementadas que acompanharam esse processo, significaram um esforço público significativo para alcançar esse direito, as medidas disponíveis não foram capazes de interpelar um setor de jovens em situação de extrema vulnerabilidade social que estão fora do sistema escolar e, muitos deles também, fora dos sistemas de proteção social reorientados na última etapa desses governos. Neste artigo, estamos interessados em discutir como as categorias oficiais responsáveis por esse fenômeno são insuficientes para compreender de forma complexa o problema da exclusão escolar e, portanto, para construir alternativas de ação adequadas para esses grupos de população. Como fonte empírica foram utilizados os resultados da pesquisa sobre as chamadas “políticas de inclusão” na escola secundária, desenvolvidas durante os anos de 2014 e 2015, na Província de Buenos Aires, jurisdição que se caracterizou precisamente por ter implantado no referido período um conjunto amplo de medidas que tendem a melhorar os processos de integração ao denominado “novo secundário” através de dispositivos para os grupos juvenis que não completaram a educação básica obrigatória. O objetivo deste artigo será apresentar, na perspectiva dos jovens excluídos do acesso à escola, uma análise dos processos que conduzem a essa situação e sua relação com as políticas vigentes.

**Palavras-chave:** política social; escola secundária; escola obrigatória; exclusão educacional

## **La Obligatoriedad Desafiada ¿Quién Abandona a Quién? La Exclusión Escolar de lxs Jóvenes en Condición de Vulnerabilidad**

La meta de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario en Argentina tiene como desafío el desgranamiento escolar de los sectores más vulnerables que han sido afectados sistemáticamente por dinámicas diversas de selectividad social en la escuela. Algunos de estos mecanismos fueron denunciados por la investigación académica e incorporados al debate político educativo, en especial, aquellos vinculados a la inadecuación de los modelos de escolarización secundaria para garantizar la integración de los sectores sociales recientemente incorporados (Krichesky; 2014; Terigi, 2010; Tiramonti & Montes, 2009), y a los límites de las políticas sectoriales para estructurar los soportes necesarios para que los grupos sociales de mayor vulnerabilidad puedan permanecer en la escuela (Gluz, 2015, 2014; Gluz y Rodríguez Moyano, 2016, 2014 y 2013).

A de tres años de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 aún vigente, la diversidad de líneas de acción preexistentes y las nuevas que se desplegaron a partir de la normativa, se rearticulaban en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) que, en el capítulo específico para la secundaria, propone revisar el modelo institucional y sus atributos expulsivos<sup>1</sup>. Ese mismo año, a través de un decreto presidencial se pone en marcha una política paradigmática de inclusión social, la Asignación Universal por Hijo (AUH), que incorpora a los mecanismos de la seguridad social de asignaciones familiares a sectores tradicionalmente excluidos - como los trabajadores informales y los desocupados- a través de articulaciones interministeriales que devuelven la responsabilidad al Estado por el cumplimiento de las condicionalidades que las asignaciones suponen. No menos relevante fue el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES) creado en 2008 inicialmente para que jóvenes con cursada incompleta pudieran rendir las materias adeudadas y acceder al título, pero que un año después se amplía como programa para culminar los estudios<sup>2</sup>. En este sentido, el año 2009 marca un punto de inflexión en las políticas tendientes a la ampliación de derechos.

Estas medidas que se definieron como respuesta al problema de la “exclusión” como cuestión social, generaron un desplazamiento respecto de los modos de intervención estatal prototípicos de los años noventa: desde las preocupaciones por el acceso, la retención y el egreso ancladas en una mirada individualista hacia las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos

---

<sup>1</sup> Ello incluyó cuestionar diversos dispositivos pedagógicos tales como, la cantidad de materias de cursada simultánea, la acreditación gradual anualizada, los dispositivos de apoyo a los estudiantes, entre otras cuestiones.

<sup>2</sup> El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional, destinada a personas mayores de dieciocho años que no completaron los niveles primario o secundario, implementada por los ministerios del área educativa, en articulación con otras instancias gubernamentales y sociales. El Plan, diseñado en el nivel central de coordinación de políticas educativas, luego es implementado por cada jurisdicción. En el plano curricular, el Plan se encuentra principalmente regulado por la Resolución No444/12 del gobierno educativo provincial, que lo crea como un dispositivo de carácter presencial para el cursado del plan de estudios del Bachillerato para Adultos (BAO), en las orientaciones Ciencias Sociales y Gestión y Administración, de tres años de duración (Resolución No6321/95, refrendada por Resolución No1056/03), en seis cuatrimestres de cursada con sus correspondientes períodos de evaluación. El régimen académico plantea una carga semanal de ocho horas reloj, distribuidas en dos días, con el requisito de asistir al menos al 75 % de las clases. Los estudiantes inician el trayecto desde primer año o pueden ingresar en segundo o tercero, atendiendo al régimen de “correspondencias” entre materias aprobadas en la trayectoria escolar previa, recientemente establecido (Lozano & Kurlat, 2014).

pedagógicos. Asimismo implicaron el progresivo abandono de las intervenciones focalizadas compensatorias sobre los sectores en condición de vulnerabilidad y los supuestos economicistas que acompañaron el diseño de dichas políticas (Gluz, 2012).

Sin embargo, y tal como discutiremos en este artículo, las categorías oficiales que dan cuenta de este fenómeno resultan aún insuficientes para comprender de forma compleja el problema de la exclusión escolar, y, por ende, para construir alternativas de actuación apropiadas para estos grupos poblacionales. Las reflexiones presentadas toman como fuente empírica los resultados de una investigación desarrollada entre 2014 y 2015 en la Provincia de Buenos Aires, sobre las llamadas “políticas de inclusión” en la escuela secundaria<sup>3</sup> y se restringen a dicha etapa dado el cambio de signo político tanto del gobierno nacional como provincial hacia finales del 2015. Dicha jurisdicción desplegó un extenso conjunto de medidas tendientes a mejorar los procesos de integración a la denominada “nueva secundaria” a través de dispositivos hacia los grupos juveniles que no habían completado la educación básica.

El objetivo del artículo es presentar desde la perspectiva de los jóvenes excluidos del acceso a la escuela, un análisis de los procesos conducentes a esa situación y su relación con las políticas vigentes. Para ello, en primer lugar nos proponemos discutir empíricamente los límites de las categorías oficiales para comprender los procesos de exclusión escolar en el marco de los procesos recientes de masificación producto tanto de las luchas sociales por el acceso a la escuela como de la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

El trabajo de campo involucró cuatro escuelas de dos municipios de elevada vulnerabilidad social y entrevistas en profundidad a jóvenes de la zona de influencia de dichos establecimientos que al momento de ser entrevistados no asistían a la escuela<sup>4</sup>. Se llevaron adelante diez entrevistas que son la fuente de estas reflexiones con cuatro mujeres y seis varones, de entre 15 y 21 años de edad. Se tomó como caso la provincia de Buenos Aires, ya que representa la jurisdicción más importante en términos poblacionales, de representación política electoral y concentra prácticamente el 40% de la matrícula educativa nacional.

En estos años, la provincia desplegó un extenso conjunto de medidas sobre la escolarización del nivel secundario tendientes a mejorar los procesos de integración a la denominada “nueva secundaria”, evidenciando cierta convergencia con la agenda nacional. Las iniciativas puestas en marcha dan cuenta de una perspectiva amplia respecto de los factores conducentes a la exclusión educativa y la necesidad de configurar intervenciones complejas para garantizar la integración escolar. En relación a la dimensión institucional, se llevó a cabo un proceso denominado desde la voz de los funcionarios como de “conformación de escuelas”, consistente en la reunificación de los establecimientos de nivel secundario que habían sido fragmentados en el marco de implementación de la Ley Federal de Educación de 1993<sup>5</sup>. Por otra parte, se avanzó en la revisión y actualización de

---

<sup>3</sup> Desarrollada en el marco del Proyecto Consenso Sur 2014-2015 “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización en la última década”, bajo la dirección de Nora Gluz y la co-dirección de Myriam Feldfeber, en articulación con el proyecto UBACyT “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana”.

<sup>4</sup> El trabajo de campo fue desarrollado en cuatro instituciones pertenecientes a dos territorios de alta vulnerabilidad social de la provincia de Buenos Aires e incluyó 34 entrevistas en total entre directivos, docentes y funcionarios, cuatro grupos focales con estudiantes y diez entrevistas a jóvenes fuera de la escuela.

<sup>5</sup> Cabe destacar que el primer tramo de la escuela secundaria de la provincia fue integrado al tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB3) en 1996 con la implementación de la reforma de la estructura prevista por la LFE; que en 2005 se reestableció la organización de la escuela secundaria pero se sostuvo la secundaria básica de tres años por un lado y la superior de otros tres años por otro, con autoridades y edificios propios en muchas de ellas.

los planes de estudio a través de un proceso participativo tendiente a recuperar el trabajo de las instituciones y sus tradiciones curriculares. Se crearon mecanismos de reinserción institucional destinados a intervenir sobre aquellxs jóvenes que hacía tiempo se hallaban fuera del sistema, como el caso de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) que, sumándose al trabajo previo de recuperación de matrícula que se venía desarrollando en el distrito a través de programas como el ENVION<sup>6</sup>, se articularon como un puente entre las escuelas y las organizaciones sociales -con importantes vínculos con lxs jóvenes en los territorios- a través de espacios de trabajo pedagógico orientados a recuperar el ritmo académico y acelerar los aprendizajes con el objetivo de coordinar su vuelta a la institución. Por último, desde la cartera educativa de la provincia de Buenos Aires, en el 2008 se inició la construcción de salas maternales en escuelas secundarias para contribuir al cuidado de la infancia y posibilitar que madres y padres puedan continuar con la escolaridad obligatoria. También se promovió la participación estudiantil por medio del estímulo a la creación de centros de estudiantes y programas que, como los clubes juveniles, se propusieron interpelar desde ofertas culturales y deportivas los intereses de ese grupo etario.

Si bien estas políticas expresaron un cambio de paradigma que se orientó a la democratización social y escolar, los esfuerzos implicados y los numerosos dispositivos de inclusión escolar hacia los grupos juveniles -que involucraron tanto modificaciones en la oferta educativa como la estructuración de soportes para permanecer en la escuela- no han logrado interpelar a un sector de lxs jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad social que ha interrumpido la trayectoria escolar obligatoria. En muchos casos, vale destacar, se trata de jóvenes que se encuentran también fuera de los sistemas de protección social puestos en marcha en la última etapa de estos gobiernos. A partir de ello, es que nos interrogamos cuáles son los límites de las políticas de inclusión escolar para intervenir sobre ese segmento de la población juvenil.

### **Lxs Jóvenes y la Exclusión Educativa. Problematizando los Vínculos y Fronteras entre el Adentro y el Afuera de la Escuela**

La extensión de la obligatoriedad escolar promovida para el primer tramo de la escuela secundaria por la Ley Federal de Educación (1993) y para todo el nivel por la Ley Nacional de Educación (2006) ha modificado sustantivamente la composición social de la matrícula. Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), la tasa neta de escolarización se ha incrementado más del doble en los grupos de menores ingresos en dicho período.

Sin embargo, al observar la evolución de tasa de escolarización se advierte en los últimos años un estancamiento para el grupo en edad teórica de asistir al nivel, a pesar del conjunto de políticas antes mencionadas orientadas a promover la inclusión de lxs jóvenes en la secundaria. Como muestran los datos de la Tabla 1, queda en evidencia que luego de la Ley de Educación Nacional (2006) hasta el año 2014 (última información disponible para esta fuente), los porcentajes han sufrido una mejora muy leve.

---

<sup>6</sup> El Programa de Responsabilidad Social Compartida (Envión) -dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires- regula espacios extraescolares, a modo de canales de articulación entre el “afuera-dentro” escolar (Kantor, D, 2008) y que presenta como características la flexibilidad en cuanto a los espacios y a tiempos para aprender y para promover el apoyo a adolescentes y jóvenes para el reingreso y la finalización de la escolaridad secundaria.

Tabla 1

*Tasa neta de escolarización secundaria por nivel de ingresos (años seleccionados)*

	<b>1993</b>	<b>2000</b>	<b>2006</b>	<b>2014</b>
30% inferior	41,89	74,04	80,48	82,91
30% medio	56,59	87,57	88,29	90,33
40% superior	67,4	92,61	92,44	93,84

Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a Argentina - EPH del INDEC

En este escenario, dos fenómenos preocupan y son fuente de políticas activas por parte del Estado. Por un lado, el llamado rezago escolar, ya sea por abandonos temporarios o repitencia, cuya expresión es que sólo el 38% de lxs jóvenes termina la secundaria a la edad prevista en base a la trayectoria teórica que presupone el sistema escolar.

En segundo lugar, y en estrecha relación con este fenómeno, el desgranamiento escolar cuya una de sus antesalas es, por cierto, la repitencia reiterada. Según datos del SITEAL, la extraedad afecta en mayor medida a los grupos en condición de pobreza, alcanzando a más de un tercio de aquellos que pertenecen al 30% de los hogares que perciben los ingresos más bajos, frente a menos de un cuarto de los jóvenes del 40% de los hogares ingresos más altos.

Tabla 2

*Tasa de extraedad respecto al grado en el nivel medio para Argentina en 2000, 2006 y 2014, por nivel de ingresos*

	<b>2000</b>	<b>2006</b>	<b>2014</b>
<b>30% inferior</b>	31,17	24,14	35,29
<b>30% medio</b>	27,62	19,04	33,08
<b>40% superior</b>	19,46	12,92	23,17

Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a Argentina - EPH del INDEC

En efecto, como advierten Botinelli y Sleiman (2015) para el año 2012, el fenómeno del desgranamiento en lxs adolescentes de sectores populares adquiere mayor gravedad a partir de los 15 años de edad. Pero adicionalmente, se observan patrones de género. A partir de los datos de la EPH-INDEC para ese mismo año muestran que mientras las tasas de asistencia de las mujeres y varones de 15 a 17 años de los hogares de mayores ingresos se encuentran en torno al 95% en el quintil de ingresos más bajos, desciende hasta 84,7% en el caso de las mujeres y de modo más marcado a un 77,5% en el caso de los hombres.

Son estos jóvenes nuestro objeto de preocupación, jóvenes de los grupos sociales más vulnerables que aún en el marco de las políticas vigentes no permanecen en la escuela. Deserción, desgranamiento, abandono, son términos centrales del debate sobre la desigualdad escolar contemporánea como también de los mecanismos para su medición. Pero en tanto modos de clasificación, estos términos no sólo describen situaciones, sino que también prescriben prácticas (Bourdieu, 1985). En el caso de los fenómenos aquí analizados, estructuran miradas dicotómicas sobre la escolarización vs la desescolarización que las estadísticas cosifican al evidenciar en “foto” un momento de esas trayectorias.

De hecho, la estadística educativa expresa en sí misma un mecanismo clasificatorio con sus criterios étareos a partir de la estipulación de trayectorias “normales” de escolarización que establecen una correspondencia entre la edad de los jóvenes y el año de estudio que debería teóricamente cursar. Sin embargo, como advierte Fernández Enguita (2011) esta delimitación resulta

en sí misma problemática. Por un lado, y como muestra el autor, es una lectura presente aún en los estudios más críticos sobre la organización escolar, cuando se limitan a denunciar los condicionantes sociales que inciden en las trayectorias sin cuestionar el patrón de normalización a partir del cual se estructuran los recorridos<sup>7</sup>. En nuestro país por ejemplo, mientras que para el 2013 sólo el 49% de los jóvenes terminaba la escuela secundaria en la edad teórica establecida, al considerar la población entre 25 y 29 años, la tasa de egreso ascendía en cambio al 66,7% transitando su escolaridad en propuestas dentro de la modalidad de Jóvenes y Adultos (Bottinelli & Sleiman, 2014). En términos estadísticos estas notorias disparidades entre los tiempos de ingreso y egreso son aglutinadas sin más en el amplio abanico del llamado “fracaso escolar” y catalogadas como parte de una supuesta ineficiencia del sistema escolar.

En el caso del fenómeno del desgranamiento incluso, su medición insta un modo dicotómico de abordar el fenómeno de la exclusión escolar en términos de abandono o continuidad, invisibilizando dinámicas complejas, procesuales y multiformes que involucran niveles y gradaciones intermedias entre “estar sistemáticamente en la escuela” y “dejar de asistir”.

Estas discusiones no son más que la punta de un iceberg que pone de relieve la necesidad de profundizar la reflexión acerca de la incidencia de los sentidos y las jerarquías sociales que se construyen a través de las trayectorias oficialmente establecidas y, más precisamente, sobre las formas de clasificar a aquellos que se desmarcan de las mismas utilizando principios de responsabilización individual.

Estas consideraciones alertan sobre la necesaria vigilancia epistemológica para evitar que las categorías estatales impongan al analista perspectivas inadecuadas sobre la cuestión y así avanzar hacia la construcción de herramientas de análisis capaces de explicar procesos y no estados. A pesar de la enorme relevancia que en el marco de la obligatoriedad supone atender a los condicionantes de la escolaridad para diseñar intervenciones sociales desde el Estado destinadas a superar la exclusión escolar, resulta llamativa la baja incidencia de la temática en el campo de la investigación académica en nuestro país.

En línea con estas preocupaciones y vacancias sobre el tema, los debates acerca de los procesos de exclusión social constituyen un antecedente insoslayable para discutir los fenómenos de exclusión en el campo escolar ya que presentan importantes avances en términos de disputar las categorías simplificadoras y/o totalizantes en la explicación de los fenómenos sociales.

En primer lugar, dichos estudios proponen un análisis capaz de explicar las dinámicas de los procesos de exclusión de modo no dicotómico (adentro/afuera), evitando caer en lo que Castel (2004) denomina “las trampas de la exclusión”. Ello supone reconocer que la exclusión no es un “estado” de los sujetos, los grupos y/o los territorios sino una condición ligada a las relaciones sociales; que por su carácter dinámico involucra transformaciones en sus manifestaciones, pero también que la desigualdad afecta diferencial pero articuladamente distintas esferas de la vida social (Gluz, 2015). Este enfoque resulta útil para comprender las dinámicas del sistema educativo a la luz de aquello que sucede en otras áreas sociales (el trabajo, la salud, el hábitat, etc.) sin desconocer que cada campo social tiene su propia especificidad pero no por ello aislada de la desigualdad más amplia. Es en este marco que nos preguntamos por las experiencias de los jóvenes y cómo las mismas interpelan las categorías establecidas para comprender las dinámicas de exclusión escolar.

---

<sup>7</sup> Se entiende por edad teórica o ideal a la correspondencia entre edad y año de estudio, asumiendo que a la escuela hay que ingresar a cierta edad y avanzar un año escolar por cada ciclo lectivo.

## Las Dimensiones de la Experiencia Escolar Juvenil “Desde Afuera”

### Lo que las Categorías Oficiales Invisibilizan

Frente a la visión extendida respecto de las trayectorias sociales y educativas sostenidas sobre nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad, nuevas posiciones enfatizan la necesidad analizarlas más en términos de estados de tránsito entre el afuera y el adentro que en situaciones de exclusión o integración permanentes.

Asimismo, proponen evitar perpetuar o esencializar categorías “de riesgo”. En un trabajo sobre las trayectorias educativas de los alumnos que delinquen, Kessler (2004) daba cuenta precisamente de cómo las fronteras entre categorías sociales que históricamente se evidenciaban como excluyentes (como las de “alumno”, “trabajador” y “delincuente”) hoy se tornan borrosas frente a jóvenes que pueden participar casi de modo simultáneo de actividades que antaño aparecían incompatibles como lo son estudiar, delinquir y trabajar. Las múltiples posiciones de sujeto afectan las experiencias escolares de estos grupos sociales configurando trayectorias educativas de baja intensidad, esto es, que “asisten a la escuela, continúan inscriptos, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada” (ibid:24)

Siguiendo a Fernández Enguita (2011), se advierte que entre la permanencia y el abandono existe “un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (según desde cuál de ellos se mire, probablemente) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos” (Enguita, 2011, p. 3). Asimismo, discute que el problema denominado de *desenganche* o *desvinculación* no es un problema sólo de los grupos más vulnerables, sino que es un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque se expresa con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados entre las diversas categorías sociales, y es ese creciente alejamiento de los jóvenes con la institución lo requiere ser comprendido.

Atendiendo a estos “grises” otros trabajos proponen correr el foco de la negatividad de aquello que “no sucede” en relación a la escuela, e indagar tanto en el modo en que los nuevos públicos escolares circulan y participan en ella (Grinberg et al., 2015) -aún cuando ésta se restrinja a una forma más de acceder a recursos y servicios (Gentile, 2012)- como en las relaciones que los jóvenes de sectores populares sostienen con el conocimiento escolar, con el estudio, con sus pares o con el valor simbólico de la escuela, que no son otra cosa que formas de vinculación con ella.

En esta línea y en función de los resultados de la investigación que aquí presentamos, el análisis de las experiencias educativas de jóvenes que al momento de ser entrevistados habían perdido la condición de regularidad, evidencia cómo las categorías corrientes no logran captar ciertas dimensiones de su experiencia cuya recuperación es condición para avanzar en el diseño de políticas adecuadas.

Una primera evidencia, es que sus relatos están mediados por el tiempo transcurrido desde el alejamiento de la escuela en tanto éste incide en cómo perciben su presente, los sentidos de esa distancia así como las expectativas que construyen en relación a su futuro.

Para aquellos que dejaron de asistir hace más tiempo a la institución y se insertaron en el mercado laboral o han tenido algún vínculo previo con el mundo del trabajo, el sentido de la discontinuidad de la trayectoria escolar es percibida como parte de una decisión personal elaborada en el propio devenir de su experiencia estudiantil que los posiciona, en cierta medida, como “autorxs” de su propio destino. Para otros, en cambio, aquellos que recién están distanciándose de la escuela y que transitan por la denominada “zona gris” referida al momento que han interrumpido la asistencia a la escuela durante el año lectivo -luego del receso de invierno<sup>8</sup> o en pasaje de un año a otro- el

---

<sup>8</sup> Aunque no existen datos oficiales que permitan confirmar el fenómeno, hay cierto consenso entre los especialistas que se reitera en la voz de los docentes entrevistados que el denominado abandono se agudiza

hecho de no estar cursando es percibo más como un desenlace no buscado que como un paso deseado hacia un nuevo proyecto. En efecto, estxs jóvenes no se perciben a sí mismxs como parte de aquello que la estadística concibe como desgranamiento o abandono interanual, incluso, no admiten que han “abandonado” y mantienen altas expectativas de reingresar en el corto plazo a la escuela.

Un caso elocuente es el de Micaela<sup>9</sup>, una joven de 15 años a quien accedimos a través de su padre que fue contactado por las calles del barrio en la búsqueda de informantes. Al momento de la entrevista realizada en el mes de diciembre de 2016 Micaela había dejado de cursar 2do año poco antes de comenzar las vacaciones de invierno. Sin embargo, cuando su padre nos presenta a su hija explicándole que éramos investigadoras que queríamos “conversar con jóvenes que no estén yendo a la escuela”, Micaela reaccionó con firmeza: “Pero yo voy a la escuela. -Padre: ¿Sí? - Micaela: “Sí. Yo no dejé la escuela”.

Como ilustra este caso, o el de su amigo Mauro que veremos a continuación, el hecho de no estar asistiendo a la escuela para lxs más jóvenes es percibo como un efecto “colateral”, ya sea de la vida escolar -por la acumulación de inasistencias-, o de la familiar, relacionado con algún acontecimiento vivido como traumático en su vida cotidiana.

Entrevistador: ¿Hasta qué mes hiciste este año (2año)?

Micaela: Y desde que falleció mi abuelo. Mi abuelo falleció en julio, en julio me eché para atrás

Entrevistador: ¿Pero esa fue la causa por la cual no fuiste más a la escuela?, ¿que haya fallecido tu abuelo?

Micaela: Si. Y que después al mes o a las semanas falleció mi tío (15 años. Partido de José C. Paz)

Mauro de 17 años, por su parte, dejó de asistir a la escuela en el mes de septiembre cuando estaba cursando 4to, momento en que decidió pasarse de la escuela técnica a un bachiller porque no podía sostener la doble escolaridad que la modalidad supone. La disponibilidad temporal requerida para los estudios comenzó a mermar aún más cuando al finalizar 3ero empezó a trabajar durante las vacaciones haciendo “changas”<sup>10</sup> en una zinguería en San Martín. Ya en la escuela común, dejó esa actividad para iniciar 4to año con el objetivo de dedicarse a estudiar, aunque siguió trabajando con el marido de su madre en el reparto de carne, motivo por el cual debía levantarse a las 3,30 am. El cansancio acumulado, sumado a cuestiones de salud y traslados de hogar fueron sumando ausencias a clase que desencadenaron en que en el mes de septiembre finalmente Mauro perdiera su condición de alumno regular.

De allí que no sea fácil definir un momento o motivo puntual por el cual lxs jóvenes dejan de asistir más allá de una clara sucesión de acontecimientos vitales que derivan en una resolución de la que ellxs no se sienten partícipes.

Tal vez demasiado jóvenes para intentar con decisión probar suerte en el mundo del trabajo pero desplazados de la escuela, Mauro y Micaela pasan sus días entre la intención de buscar alguna changa o resolviendo las tareas cotidianas del hogar y de cuidado o supervisión de algún otro miembro del hogar, y el deseo de volver a la escuela.

---

con la reanudación de las clases post-vacaciones invernales, momento cuando comienzan a registrarse algunas ausencias significativas.

<sup>9</sup> Con el fin de proteger la identidad de nuestros/as entrevistados/as, utilizamos nombres ficticios en el análisis.

<sup>10</sup> Changa se denomina a un trabajo ocasional, de corta duración, precario e inestable.

Entrevistador: Micaela si vos tenés que contar un día tuyo cualquiera, desde que te levantas hasta que te acostas, ¿Cómo es?

Micaela: Y primero les hago el desayuno a mis hermanas, las peino (...) Ahora, entonces me levanto con ella, la visto, le hago el desayuno a las dos y me pongo a limpiar. Mi hermano limpia la pieza de mi mamá y yo limpio la cocina, el baño y mi pieza y después estamos sentados acá en la sombra y nos ponemos a cocinar, yo y mi hermano.

Entrevistador: ¿Y además de todas estas actividades que tenés -porque vos decís que tenés mucha responsabilidad con tu familia, con tus hermanos- hay algo del barrio que a vos te atraiga, hay algo que haces acá?

Micaela: No me junto con nadie, no tengo contacto con nadie, solamente con mis hermanos. No salgo, me gusta estar adentro, como que le tengo fobia afuera, a que la gente me diga algo, o cosas así, que yo reaccione mal (15 años. Partido de José C. Paz)

Entrevistador: ¿Qué pensás que vas a hacer el año que viene?

Mauro: Y no sé, yo el año que viene. Ya hable con mi mamá y le dije que este año ya lo tenía perdido y que el año que viene iba a empezar de vuelta, así que vamos a ver qué pasa (17 años. Partido de José C. Paz)

El otro grupo, en cambio, aquellos que hace al menos un año que no concurren a la escuela, ha construido una imagen de ese momento que sólo en algunos casos se define como una interrupción abrupta, mientras que es más frecuente su definición como intentos reiterados de no dejar la institucionalidad mediante varias tentativas de reingreso que nunca retoman la trayectoria formalmente estipulada por el sistema. Se trata en muchos casos de jóvenes que no logran compatibilizar sus vidas cotidianas de trabajo, enfermedad o maternidad, con los requerimientos temporales de la cursada regular. En dichas situaciones continuaron asistiendo a la escuela pero de modos discontinuos o sin lograr cumplir con la exigencias del trabajo pedagógico.

Es interesante destacar que, tanto para unxs como para otrxs, el alejamiento de la institución no constituye una pérdida del valor simbólico de la escuela ya que la totalidad de los entrevistados considera que terminará la secundaria en algún momento, si bien, en algunos casos dicha expectativa es acompañada de cierto escepticismo respecto del valor instrumental y expresivo del título<sup>11</sup>.

Sin embargo, más allá de las divergencias señaladas respecto de las esperanzas depositadas en el título, la escuela es reconocida por el aprendizaje adquirido y dichos conocimientos son valorados como un capital valioso otorgando así un sentido adicional al esfuerzo y tiempo allí transcurrido.

### **La Falta de Soportes Materiales y la Insuficiencia y/o Inadecuación de las Protecciones Sociales**

Si hay algo que comparten lxs jóvenes entrevistados y que marca la vida escolar, es la insuficiencia de apoyos para sostenerse en la escuela. Como explica Martuccelli (2007), frente al imperativo de autosostenimiento en el mundo, el ideal de individuo autónomo se vivencia como un ideal inalcanzable para estxs jóvenes que viven en condiciones de extrema vulnerabilidad. Las causas de esa imposibilidad se interpretan como un problema individual vinculado a la falta de motivación,

---

<sup>11</sup> La primera más aparente que real, y la segunda más real de lo que aparenta, pero ambas con peso en las actitudes de los alumnos. Por un lado, la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba, ya que la vieja correspondencia entre diploma y ocupación no se mantiene, con lo cual el alumno no puede sino preguntarse si vale la pena el esfuerzo requerido (Glasman, 2000; Elliott, 1998, en Fernández Enguita 2011, p. 86)

a los deseos/necesidad de independencia económica inmediata. Lejos de ello, se observa que están permanentemente asediados por irrupciones en sus vidas, como mudanzas, conflictos familiares, entre otras tantas situaciones que alteran su cotidianidad o que frente a sus necesidades materiales se insertan en el mundo laboral aceptando condiciones altamente precarizadas que interfieren con los requerimientos horarios de la escuela.

Siguiendo al autor, entendemos que los soportes o recursos de apoyo que requiere la vida en sociedad, y que le brindan consistencia, remite a "...ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social" (2007, p. 63). Este heterogéneo entramado se vincula tanto a la posesión de bienes materiales y simbólicos, al respaldo de derechos y protecciones pero también a apoyos relacionales capaces de ofrecerles algún tipo de resguardo o ayuda.

En el mundo moderno del capitalismo liberal estos soportes se invisibilizan logrando la apariencia de autosostenimiento y volviendo "vergonzantes" o indignos los apoyos o sostenes externos y visibles. De allí que las desigualdades sociales sean potentes condicionantes de esos soportes y de sus condiciones de aceptación. Son estas desventajas poco visibilizadas las que permiten explicar, entre otras cuestiones, los procesos de "desenganche" producto tanto de las condiciones materiales como simbólicas de vida, así como de la insuficiencia de las políticas para constituir los soportes capaces de garantizar el acceso al bienestar mínimo para la asistencia escolar; o de recursos para articular los requerimientos escolares y los valores y disposiciones culturales de los que son portadores los/as jóvenes de sectores vulnerables.

Mauro: Mi mamá y mi papá nunca estaban. Mi papá estaba trabajando y mi mamá no sé dónde estaba. Estaba por ahí en la calle, no sé. Y ya cuando venía era tarde o a veces ni venía y nos quedábamos solos con mi hermano.

Entrevistador: ¿Y te fuiste quedando como libre por tantas faltas?

Mauro: Sí, sobre todo. Y ahí ya no fui más y repetí. Por eso, porque no iba al colegio (...) las faltas que tenía, entre el reparto y otras veces que no iba porque me dolía la cabeza. A veces iba al médico a hacerme los chequeos

Entrevistador: ¿Por qué te dolía la cabeza?

Mauro: Porque yo tenía asma y por eso los chequeos. Para ver cómo iba reaccionando. Y ahora deje de ir, tenía que ir en octubre pero por el tema este que me había cambiado, porque mi abuela me llevaba y después me fui a lo de mi papá.

(17 años. Partido de José C. Paz)

Situaciones de vulneración en la esfera del trabajo o la salud personal o familiar se constituyen como incompatibles con la escolarización, evidenciando tanto la ausencia de protecciones sociales suficientes para garantizar ciertas estabilidades; como por los requerimientos de una institución educativa estructurada en base a una organización temporal, curricular y un régimen académico que estandarizan las oportunidades de avance a imagen y semejanza de otros grupos sociales.

Sí, había dejado 2do. año por el tema que me había agarrado un quiste a mí. Segundo año del secundario. Pero no pude ir más porque el quiste era como, era maligno. Me tuvieron que operar, todo, y había dejado cuando estaba por terminar yo... Me faltaban 2 ó 3 meses y ya pasaba a tercero, sería, no? Y después de eso me dijeron que no podía tener hijos, no sé qué, supuestamente... Y vino mi hija (Yanina, 18 años. Partido de la Matanza)

Y repetí porque mi mamá, mi hermanita tenía un problema y tenía que buscar muchos papeles, iba y venía, la trataba en Tucumán, allá en la provincia y yo me tenía que quedar a cargo de mis hermanitos (Micaela, 15 años. Partido de José C. Paz)

Cuando las autoridades oficializan la situación de exclusión de la escuela -aun cuando lxs estudiantes no reconozcan esa condición-, el tiempo transcurrido en las clases, las evaluaciones aprobadas, dejan de tener sentido para las instituciones. La estructura de la escuela secundaria basada en desarrollos didácticos que se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, con una graduación anualizada que supone la aprobación del 80% de las asignaturas o la repitencia (Terigi, 2011), expresa así todas sus consecuencias.

Como en el caso de Dani, una de las entrevistadas, la lógica dicotómica de adentro/afuera que establecen las categorías oficiales trasmuta en una opción de “todo o nada” en la experiencia estudiantil, en la aprobación del curso completo o la pérdida de lo realizado: “porque ya este año lo tenía perdido, ya me había reincorporado como dos, tres veces en el colegio”.

Si bien la discusión sobre las políticas educativas y la gramática de la escolaridad ha sido sistemáticamente tratada (Baquero et. al; 2009; Krichesky, 2014; Terigi et al., 2013; Tiramonti & Montes, 2009; entre otros) y existen hoy algunas experiencias dispersas de escolarización en distintas jurisdicciones que se proponen como alternativas al formato tradicional (CESAJ, grados de aceleración, etc), en menor medida aparecen debates respecto de los mecanismos de protección social frente a poblaciones “móviles” en las que los traslados de vivienda y mudanzas constituyen una regularidad en sus trayectorias biográficas pero que irrumpen la de sus trayectorias escolares.

Y fui a muchas escuelas, fui a escuelas de capital, vine, me fui a Tucumán, volví terminé acá, me fui a hacer primer año a Primavera (...) Y ahora estamos quietos, porque estamos en esta casa, pero si no andamos alquilando por todos lados. Porque desde que mi papá y mi mamá se separaron, nosotros anduvimos atrás de mi mamá mucho tiempo. Mi mamá como toda mamá busca la felicidad de los hijos pero ahora tiene esta casa y nos quedamos acá, ahora ella dice que esto es de nosotros (Micaela, 15 años. Partido de José C. Paz)

No, ahora no los veo hace rato (dos amigos de la Escuela técnica) porque yo me mudé al cruce Castelar y después me mudé a la casa de mi mamá. Primero estaba en la casa de mi papá y ahora me mudé a lo de mi mamá (Mauro, 17 años. Partido de José C. Paz)

En algunos de los casos consultados, se evidenció la relevancia que adquiere la Asignación Universal por Hijo para la protección social (AUH) en tanto apoyo a las trayectorias escolares de lxs jóvenes y de su incidencia sobre las condiciones de vida de las familias. Recordemos que la relación de la AUH con el sistema educativo remite al proceso de ampliación de políticas fundadas en el derecho durante el periodo kirchnerista (2003-2015) destinadas a ampliar el piso de protección social de los sectores más postergados. La AUH (Decreto N°1602/09) otorga una prestación monetaria no contributiva -condicionada a la asistencia de lxs menores a la escuela en los niveles obligatorios y controles anuales de salud-similar a la que reciben lxs hijxs de lxs trabajadores formales destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM). Supuso la articulación interministerial para la garantía estatal del acceso a las condicionalidades y no su mera provisión en el mercado a partir de los recursos distribuidos. Frente a los niveles graves de exclusión, la AUH, en efecto, es percibida por lxs jóvenes como un aporte que mejora el acceso a bienes esenciales.

Entrevistador: ¿Te acordás cuando recibías la asignación por vos y por tus hermanas? ¿notás que para tu mamá era una ayuda?, ¿trajo algunos cambios en tu casa?

Gerardo: Si eso era de mucha ayuda, no del todo, pero la ayudaba en algo[...]Más que nada, cada asignación que cobraba la usaba en nosotros. Si necesitábamos algo nosotros o comprarnos algo para nosotros. (21 años. Partido de José C. Paz)

Sin embargo, como hemos detectado en el trabajo de campo, no todos lxs jóvenes con derecho al recurso alcanzan esta protección. Tal es el caso de Micaela que, al ser la hija mayor de seis hermanos, el máximo de asignaciones permitidas (cinco) según los requisitos que establece la AUH fueron cubiertas por éstos. Mauro, por su parte, también ve su derecho vedado por situaciones de conflicto familiar, ya que al no vivir en el hogar del adulto que cobra su asignación –su padre en este caso- no goza de ninguno de los beneficios del aporte y tampoco el padre le reintegra nada de ese dinero<sup>12</sup>.

Entrevistador: ¿La Asignación Universal por hijo la tiene tu mamá?

Micaela: Por cinco nomás le dan, por mí no. (15 años. Partido de José C. Paz)

Entrevistador: ¿Tienen Asignación Universal por hijo?

Mauro: Creo que sí

Entrevistador: ¿Tu mamá?

Mauro: Por parte de mi papá, mi hermano más chico que me sigue a mí y yo.

Entrevistador: ¿Lo cobra tu papá?

Mauro: Mi papá lo cobra.

Entrevistador: ¿Cómo se las arreglan para que después la plata la tenga tu mamá?

Mauro: Y él le pasa, le pasa pero tienen problemas porque mi papá a veces le pasa 500 pesos y lo mío no me quiere pasar, por qué? no sé... va yo nunca vi mi plata.

Entrevistador: ¿Pero por vos tienen la Asignación?

Mauro: Sí, sí... y mi papá no me la quiere dar.

Entrevistador: ¿Cómo lo resuelven a eso?

Mauro: Y no sé mi mamá se estaba moviendo para que ella cobré (15 años. Partido de José C. Paz)

Otras protecciones como las del área de salud, por ejemplo, tampoco llegan a estas poblaciones de territorios caracterizados por la escasez y el deterioro de los servicios públicos. Reiterados testimonios evidencian las distancias, las extensas esperas y la necesidad de acercarse horas antes del inicio de la atención para conseguir turnos en los hospitales. Tampoco las salas maternas que se fueron creando en algunas escuelas secundarias en el período bajo análisis aparecen como una opción al alcance de lxs jóvenes entrevistados<sup>13</sup>. La falta de soportes para el cuidado de la infancia aparece, en efecto, como otro condicionante para la continuidad de los estudios que afecta principalmente a las mujeres.

Entrevistador: ¿Volviste a pasar alguna vez por la escuela?

Yanina: Sí, fui para pedirle el pase para ir a Fines. Y me lo dieron todo, pero hablé ahí y no pude ir. Fui cuatro o cinco clases nada más, le dije a mi mamá si me la iba a seguir cuidando (a su hija), me dijo que no, que yo me la tengo que arreglar sola. (18 años.

Partido de la Matanza)

---

<sup>12</sup> La normativa establece que el aporte de la AUH “lo cobrará uno sólo de los padres, tutor, curador, guardador o pariente por consanguinidad hasta el tercer grado (por ejemplo un abuelo, un tío, hermano mayor de 18 años), privilegiando a la mamá, por cada menor de 18 años a su cargo, hasta un máximo de 5 niños, o sin límite de edad cuando se trate de un discapacitado”.

<sup>13</sup> Si bien la Provincia de Buenos Aires ha sido pionera en esta política pública por ser la primera en crear en el 2008 salas maternas en escuelas secundarias, al año 2016 el proyecto solo alcanzaba a 54 salas maternas con atención a 300 niños y niñas aproximadamente. Fuente:

[http://www.gba.gob.ar/noticias/m%C3%A1s\\_posibilidades\\_para\\_aprender](http://www.gba.gob.ar/noticias/m%C3%A1s_posibilidades_para_aprender)

Como explica Terigi (2009), el embarazo adolescente y la maternidad no comportan en sí mismos ningún impedimento para el aprendizaje sino que se convierten en factor de riesgo en un sistema escolar donde esta condición vital se ha considerado históricamente incompatible con el proyecto de ser estudiante. Más allá de las cuestiones ideológicas y culturales implicadas en ese fenómeno, existen también condiciones de escolarización muy concretas que afectan la trayectoria escolar, entre ellas, la que supone la presencialidad de la alumna para avanzar en los contenidos correspondientes al año escolar.

En el cruce de la falta de soportes que constituyen a la pobreza en el condicionante de fondo de la asistencia escolar (Fainsod; 2007) y la urgencia de mejorar sus condiciones básicas de vida y/o de ayudar a sus familias, algunxs jóvenes salen de la escuela intentando conquistar la independencia económica.

Uno piensa que cuando empieza a trabajar empieza a tener plata y le gusta tener plata para poder tener sus cosas (Gerardo, 21 años. Partido de la Matanza)

Trabajaba e iba al colegio. Pero después empecé a trabajar, trabajar, trabajar, me gustaba la plata y dejé el colegio (...) Yo no tenía que pedirle a mi mamá: “ah, me das para comprarme esto?” No, yo iba directo y me lo compraba sola, era más fácil. Ayudaba a mi mamá con la comida; la mitad era para la comida de mi casa y la mitad era para mí, para comprarme ropa, zapatillas. Igual tengo pensado terminar el colegio, pero cuando mi bebé sea un poco más grande(...). (Catalina, 17 años. Partido de la Matanza)

Y a mí siempre me gusto trabajar y tener mi plata y gastar mi plata en lo que yo quería. Y bueno después mis papas se separaron y hubo mucha necesidad en mi casa y tuve que salir a trabajar y ayudar en mi casa. (Mauro, 21 años JC Paz)

Pero aun en los casos en los que desde el discurso se asume una posición en apariencia más consciente y elaborada respecto de “priorizar” el trabajo y el dinero por sobre el estudio, también allí es posible detectar que el alejamiento de la institución es pensado más como una opción transitoria pero que luego tiende a volverse definitiva frente a diversas circunstancias de vida, que como la maternidad, parecen impedir aquella posibilidad.

Entrevistador: ¿Por qué dejaron de ir?

Natalia: Yo porque me gustó más la plata que el estudio, entonces...

Entrevistador: ¿Y en el momento que dejaron no pensaron en volver?

Natalia: Sí, yo pensé en anotarme todo, pero... Bueno, justo cuando me anoté quedé embarazada también. Y eso no pude porque en el colegio te dejaban ir sólo dos veces por semana embarazada, y no te sirve de nada eso. Pero dos veces no te sirve porque no aprendés, bah, para mí no aprendés. (18 años, Madre. Partido de la Matanza)

La ficción moral del individuo autónomo en la sociedad de consumo pone a estos sectores sociales en la disyuntiva entre el estudio o el trabajo, que no existe para aquellos que tienen familiarmente garantizado el acceso a los bienes sociales y las protecciones básicas. Como explica Martuccelli (2007), se trata de un tipo de organización social que otorga distinto reconocimiento a los soportes en cuestión en la medida que la menor visibilidad del sostenimiento social característico de los sectores más acomodados parece asegurar mayores márgenes de legitimidad, respecto de aquellos sostenes de carácter público que requieren los grupos más desprotegidos.

Una vez más, lo que aparece detrás de la “foto” oficial sobre el denominado “abandono escolar” es un proceso signado por un esfuerzo desmesurado por parte de lxs jóvenes que en el

tiempo de tránsito por la escuela intentan compatibilizar en su trayectoria educativa múltiples obligaciones (escolares, laborales y familiares) que se vuelven prácticamente incompatibles en la vida cotidiana.

Entrevistador: ¿Y cuando iban a la escuela cómo se organizaban? ¿se acuerdan?

Catalina: Ah, sí, yo me acuerdo que las llevaba a mis hermanas. Mis hermanas van a un colegio especial, las dos, las llevaba allá a la Liga, volvía, tenía que limpiar mi casa, ir al colegio, y los viernes, volvía, me bañaba y salía al trabajo.

Entrevistador: ¿Extrañan algo de la escuela?

Catalina: Sí... los compañeros, estar ahí, está bueno. Al principio extrañas una banda... una banda. Yo trabajaba en la galería y veía a todos los chicos re emocionados comprándose cosas para empezar el colegio y yo quería comprarme todo también. (18 años. Partido de la Matanza)

Coincidimos con Grinberg et al. (2015) en que, lejos de aquellas miradas que circulan tanto dentro como fuera de la escuela que señalan a la institución como lugar que no tiene o perdió sentido en la vida de lxs jóvenes que viven en contextos de extrema pobreza urbana, sus testimonios dan sobrada cuenta de los esfuerzos que hacen estxs jóvenes por sostener la escolaridad. El deseo de continuar estudiando o “volver” a la escuela –aún en lo que Grinberg denomina las situaciones de excepción (2015) que en nuestro estudio se evidencian con la irrupción de cambios de domicilio, enfermedades, peleas familiares- pone de relieve el valor simbólico que tiene la escuela aún bajo condiciones de conflicto.

### **La Escuela, las Prácticas Pedagógicas y el Largo Camino hacia el “Desenganche”**

Los relatos de lxs estudiantes dan cuenta del lento pero sostenido proceso de construcción de las condiciones de la “desmotivación” o el “desenganche” con el estudio (Enguita, 2011), que lejos de constituir causas directas y/o personales o psíquicas del alejamiento de la escuela, constituyen el resultado de condiciones de vida difícilmente compatibles con los requerimientos escolares.

Apenas dejé, trabajé en construcción, ayudante de albañil (en 8vo y 9no). Cerraba temprano, iba acá en Laferrere que es cerca, y así terminé los dos años. Después ya la secundaria, se me hacía muy difícil ya, y no, no me veía yo, qué sé yo, seguir estudiando tampoco, así que...Sí, de un día, creo que estaba, habían entregado los boletines creo, y muy bien no me iba también porque faltaba mucho por el tema del trabajo, y dije: “no, no voy a ir, ya estaba como desanimado”... (Juan, 21 años. La Matanza)

En otros casos aparecen relatos intermitentes entre una crítica a lxs profesores y distintos modos de autoinculpación que evidencian una distancia respecto de lo que la escuela ofrece y las condiciones de vida de estxs jóvenes.

Me llevaba bien con la profesora pero quería que copiemos mucho, que hagamos esto, que hagamos aquello todo en un ratito. Igual que el de geografía, yo me la llevo a geografía porque es una hora con él y te lee y vos tenés que copiar en cinco minutos (Micaela, 15 años. Partido de José C. Paz)

Las valoraciones respecto del trabajo escolar y de la capacidad de lxs profesorxs de proponer actividades pedagógicamente pertinentes resulta un punto de escisión entre lo que lxs jóvenes perciben como los “buenos” y “malos” docentes. Los primeros son lxs que “explican”, lxs que se hacen “entender”; lxs segundos, en cambio, aquellxs a quienes además de que “no se les entiende”,

perciben el desinterés del docente porque los estudiantes comprendan. Esto pone en cuestión la ideología del interés y el esfuerzo por aprender propia de la meritocracia escolar (Tenti Fanfani, 2013) en la que la distancia de los nuevos públicos escolares con la escuela se produce por una supuesta carencia motivacional por el conocimiento, a veces también asociada a atributos de índole psicológica.

Me gustaba mucho literatura, no me gustaba mucho matemática pero me iba bien. Me gustaba Física, Química. Biología... cuando tuve que fue muy poco hasta por ahí no más. Lo que odiaba era Geografía. Historia me gustaba pero era medio embolante. No había muchas materias que no me gusten (Gerardo, 21 años. Partido de la Matanza)

Entrevistador: ¿Recordás algún profesor por algo?

Juan: De la primaria pero cuando era de chico. Sí, un profesor que, en la primaria cuando era chico, sí ahí sentía que aprendía algo con él, por eso me acuerdo de él. ( 21 años. Partido de la Matanza)

Mauro: El dictaba y nos daba actividades y le preguntabas algo y como que tenía paciencia y te decía, te decía bien las cosas, no te decía “fíjate ahí, lee, lee”. No. Él te explicaba todo y te ayudaba a hacer la actividad juntos ahí. Y algunos profesores no, no tienen paciencia no sé, como que te dicen “yo ya te explique ahora lee vos y vuelven a sentarse”  
Entrevistador: ¿Cuándo te pasaba eso, vos que sentías?

Mauro: Yo tenía una bronca, bronca sentía, porque es profesor como no te va a explicar las cosas que él te da, si es la primera vez que estás viendo eso.

Entrevistador: ¿Y se lo podían decir a eso?

Mauro: No, no se puede decir porque te hacen un acta o llama a la preceptora o te manda a dirección y esa es la ventaja que tienen ellos. Porque no le puedes decir nada porque te mandan a dirección o te hacen un acta, pero nadie entendía por qué no explicaba. Porque ellos son los profesores, ellos tienen que tener paciencia y darte bien las cosas, no machacarte y decirte “anda y sentate que yo ya te expliqué las cosas” y eso es lo que me daba bronca a mí. El profesor de Biología venía se sentaba, te daba actividad y ya se ponía con el teléfono y estaba con el teléfono, en el facebook, se reía. Le preguntabas algo y te decía “sí, sí ahora voy” y se quedaba con el teléfono y eso es lo que te daba bronca, porque vos no podías terminar la actividad y después terminaba la hora y te decía dame la hoja y eso es lo que te daba bronca porque no terminabas de entender lo que te quería dar el profesor(...) Hay dos o tres que son buenos no más, que tienen paciencia y hay otros que no, que parece que no les importa, que vienen, que se sientan ahí, te dan la actividad y es como que están en su mundo y no ven lo que tienen alrededor, pero esto me pasó en esta escuela, en la otra escuela no (Escuela técnica. 17 años. Partido de José C. Paz)

En ocasión de ausencia de un trabajo pedagógico adecuado que les permita a lxs jóvenes ir apropiándose de los conocimientos y habilidades que exige la escuela para acreditar los saberes, lxs estudiantes generan algunas estrategias de evitación del “fracaso” que los va alejando progresivamente de las metas formales establecidas. Ausentarse de las pruebas, entregar los exámenes en blanco o aprender de memoria sin comprender los contenidos, al tiempo que va minando la autoestima de lxs jóvenes en sus capacidades académicas lxs va desplazando de la trayectoria escolar esperada.

Micaela: Yo hacía las cosas, yo hago las cosas en la escuela.

Entrevistador: ¿Qué es hacer las cosas?

Micaela: Pasar al pizarrón, leía, hacía los trabajos prácticos, bueno... las evaluaciones

nunca las hice porque siempre falté para eso (...) No sé, no me gustaba, creía que no estaba preparada para hacerla.

Entrevistador: ¿Cuándo tenías una prueba faltabas?

Micaela: Si

Entrevistador: Mira vos, ¿Y qué te decían?

Micaela: Nada, si la iba a hacer, les decía que sí pero hacía ahí no más y entregaba, ponía mi nombre y la entregaba (15 años. Partido de José C. Paz)

Leandro: Repetí una vez. O sea, hice segundo repetí segundo empecé de nuevo y ya no me hallaba en la escuela no. Ya no prestaba atención a nada, ya no me gustaba estar en la escuela. Salí a trabajar, si iba a ir a la escuela para no hacer nada, decidí trabajar.

Entrevistador: ¿Y esa crees que fue una decisión tuya o tus padres te acompañaron, como ellos lo tomaron?

Leandro: No, mis padres siempre me dijeron que termine la escuela, que termine la escuela, y que termine la escuela pero yo no me hallaba en la escuela.

Entrevistador: ¿Qué eran las cosas que hacían que no estuvieras cómodo en la escuela?

Leandro: Mayormente no le prestaba atención a las cosas, no se si era un problema mío o no sé (Leandro, 21 años. Partido de la Matanza)

El relato de Leandro es ilustrativo de cómo entre el desajuste entre el contexto y las dinámicas que signan la cotidianeidad de lxs adolescentes, las características institucionales y el proyecto pedagógico que propone el nivel secundario, lxs jóvenes van construyendo una autopercepción negativa anclada en supuestas limitaciones personales hacia el estudio que se desarma en el devenir del propio relato. Y continúa...

Yo siempre tuve problemas de aprendizaje, y siempre me esforcé para tener buenas notas, pero no sé (...). A mí nunca me gustó matemática pero en la secundaria con la profesora de matemática me re gustaba, tenía buenas notas, todo, era porque sabía explicar bien y yo le entendía (...) no sé, tenía como un toque especial, nos hacía entender a todos. (Leandro, 21 años. Partido de la Matanza)

### **Entre el Desenganche Institucional y el Enganche Escolar: Algunas Reflexiones para Seguir Pensando**

Recuperando los interrogantes iniciales planteados en este artículo respecto de los límites de las categorías oficiales para comprender el fenómeno de la exclusión escolar, es posible distinguir ciertas cuestiones referidas tanto a la experiencia vital de lxs jóvenes como a las características del fenómeno y los factores intervinientes.

En primer lugar, como hemos señalado, para lxs jóvenes el hecho haber perdido la condición de regularidad no significa haber “abandonado” la escuela. En efecto, no solo algunxs disputan esas nominalizaciones a través de las cuales desde la institución escolar se clasifica su posición frente a la institución, sino que la mayoría de lxs entrevistadxs afirma que la situación del “afuera” de la escuela es momentánea. En este punto, desafían su pertenencia al grupo de “desgranados”, “desescolarizados” o de los que “abandonaron” la escuela.

Es posible afirmar que aun cuando algunxs de ellxs se han desvinculado de la institución escuela, no han perdido los lazos con la escolarización. Es decir, la gran mayoría de lxs entrevistadxs, en el corto plazo o en el largo, tiene la intención de volver y culminar los estudios secundarios.

En algunos casos, esta perspectiva emerge como una construcción producto de una doble frustración vivida al momento de dejar de estudiar: la propia y la de sus familias que han volcado en ellxs altas expectativas por lo que la pretensión de retornar y culminar la secundaria se configura como un “deber ser” aún no apropiado como proyecto personal.

Yo a eso de los 16, 17 voy a empezar un curso de peluquería, yo quiero ser peluquera, pero bueno mi papá me dijo que termine los estudios.(...) Le voy a cumplir, voy a terminar la escuela (Micaela, 15 años. Partido de José C. Paz)

Para otrxs, la idea de volver a la escuela se vincula con el valor instrumental y simbólico del título y las posibilidades de movilidad social depositadas en él. Son aquellxs que por su posición social no perciben aún la devaluación del valor de las acreditaciones y conservan importantes expectativas respecto del cambio de vida una vez que logren alcanzar esa meta, también asociadas a mejoras en las condiciones de inserción laboral futuras.

Igual tengo pensado terminar el colegio, pero cuando mi bebé sea un poco más grande. Acá en el club dan clases los lunes y los martes. Y puedo llevar al bebé, pero es muy chiquitito todavía, hace frío. Pero el año que viene sí tengo pensado volver al colegio. (...)si no querés un trabajo esclavizado porque ponele lo que yo trabajaba me re esclavizaban, 12 horas trabajaba imaginate. Si vos no querés trabajar así, necesitás, tenés que estudiar. Y es lo que yo les explico a mis hermanas: tenés que estudiar, si no querés ser una burra como yo. Es la realidad, si no estudiás, ni en una fábrica te aceptan (Catalina, 17 años, madre. Partido de la Matanza)

Y porque tener estudios completos y por ahí hay posibilidades de encontrar digamos en una oficina o algo así (Mauro, 17 años. Partido de José C. Paz)

Para varixs de ellxs, el formato de FINES referenciado en la introducción de este trabajo, aparece como una opción que se les presenta más acorde a sus condiciones de vida signadas en general por la maternidad/paternidad y/o el trabajo. No obstante, dado que se trata de la modalidad de adultos, los menores de 18 años expresan tener que esperar a cumplir la edad indicada poniendo de relieve la inexistencia de alternativas de política para esta población previo a la mayoría de edad en los territorios indagados.

Entrevistador: ¿Y porque decís que viste la oportunidad de retomar los estudios, cómo te interesaste que estaba la posibilidad?

Gerardo: La misma preceptora le comentó a mi mamá, o sea, mi mamá le habrá comentado que yo dejé los estudios, y bueno ella misma insistió bastante el año pasado y yo recién este año me puse en campaña para anotarme y ella dijo “mirá tenemos el plan FINES por ahí no tiene que venir exactamente todos los días”. Después cuando fui a averiguar para anotarme había un problema con que yo debía un par de materias y no me podía anotar en el plan FINES hasta rendir esas materias. Bueno ellos buscaron la forma de que yo pueda rendir esas materias ahí porque en la escuela donde yo fui no me dejaron.(21 años, Partido de la Matanza)

Para concluir, una segunda cuestión a debatir sobre aquello que las mediciones oficiales desconsideran es la dimensión procesual del fenómeno referida tanto a la incidencia que tiene el factor temporal sobre la percepción que construyen de lxs jóvenes sobre sí mismos y su presente que lxs posiciona como “autorxs” o “víctimas” de su destino como a los factores implicados en ese proceso que ponen al desnudo las múltiples desprotecciones que pesan sobre estos sujetos y su relación con la escolarización. Se trata, como señalamos, de poblaciones atravesadas por múltiples situaciones de vulnerabilidad y carentes de los soportes básicos para que lxs jóvenes puedan

sostenerse en la escuela. Como lo relevaba la Encuesta de Protección y Seguridad Social (ENAPROSS 2011), sólo el 58% de los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela (4,5% de la población) cuentan con protección social. En ese contexto, los numerosos dispositivos pedagógicos implementados desde la política pública si bien han contribuido a construir un mundo escolar con mayor capacidad de integración, estos cambios son aún insuficientes para interpelar y garantizar las condiciones de escolarización de grupos poblacionales sin acceso al bienestar mínimo para la asistencia escolar. En el cruce de estos fenómenos, es necesario reactualizar el debate sobre la relación entre las trayectorias escolares y las trayectorias sociales, poniendo el foco en la urgente necesidad de articular los desafíos actuales de la obligatoriedad de la LEN con el fortalecimiento de mecanismos de protección social más amplios y robustos hacia poblaciones que, como hemos señalado en reiteradas oportunidades a lo largo de este artículo, no solo se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad sino que, en virtud de la movilidad que caracteriza sus trayectorias de vida, ven especialmente afectadas sus trayectorias escolares.

Es indudable que al amparo de los gobiernos progresistas en Argentina, las llamadas políticas de inclusión han restablecido la responsabilidad política y social sobre las trayectorias escolares, desmarcándose de las perspectivas individualizantes que responsabilizaban a los sujetos por el fracaso. Estrategias de reinserción escolar, los Planes de Mejora Institucional o los Clubes Juveniles han contribuido a construir un mundo escolar con mayor capacidad de integración. No obstante, aún quedan deudas pendientes respecto de la discusión nunca saldada respecto de los mecanismos de promoción por año y no por asignatura que configuran las condiciones objetivas de la vivencia del “todo o nada” analizada en el artículo. Pero no alcanza con pensar las condiciones de escolarización desvinculadas en sociedades altamente desiguales, de las condiciones generales de vida de nuestros estudiantes. Las experiencias de quienes no logran sostenerse sistemáticamente en la escuela evidencian la incompatibilidad entre las demandas de un mundo laboral de elevados niveles de precariedad que exige horarios extensos y ofrece escasas protecciones e ínfimas recompensas materiales; la segregación geográfica y las dificultades de movilidad y acceso a bienes. Vidas atravesadas por permanentes estados de excepción y las dificultades para estabilizarlas (y de la política social para acompañar a esas poblaciones móviles), que desafían sistemáticamente las condiciones de posibilidad de la obligatoriedad escolar y el modo como se clasifica a quienes no logran cumplir con los mandatos sociales, en un mundo que no los sostiene y que nos lleva a interrogarnos una y otra vez acerca de “¿quién abandona a quién?”

## Referencias

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (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), 292-319. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- Bottinelli, L. (2016). El nuevo mapa de las aulas. En: *10 años de la Ley de Educación Nacional-Cuadernos de discusión pedagógica* (pp. 4-6). Buenos Aires: UNIPE
- Bottinelli, L., & Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El Observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE* Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/wp-content/uploads/2014/12/Dossier-Nro2-Observatorio-UNIPE.pdf>
- Bottinelli, L., & Sleiman, C. (2015). Las desigualdades de género en educación: Una mirada histórica. *El Observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?, Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia.

- CFE (2009). Resolución N° 79/09. Plan Nacional de Educación Obligatoria. Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social.
- Fainsod, P. (2007). Interrogar las certezas. Embarazos y maternidades adolescentes en la escuela. En: XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. Recuperado de: <http://docplayer.es/13391621-Interrogar-las-certezas-embarazos-y-maternidades-adolescentes-en-la-escuela.html>
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Propuesta Educativa* (35), 85-94.
- Gentile, M. F. (2012). Experiencia e interacción cotidiana en un centro de día para niños y adolescentes en situación de calle. En O. Battistini & G. Mauger (Dir.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*, (pp. 273-302). Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Grinberg, S., Machado, M., & Dafunchio, S. (2015). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía. En R. Unda Lara, L. Mayer & D. Llanos Erazo (Coords.), *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 221-244). Ed. Universitaria Abya-Yala: Quito.
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En: Gluz, N. & Arzate Salgado, J. (Coords.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. (pp. 121-144). Buenos Aires: UNGS/UAEM.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2016). Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación. En C. Ruiz del Ferrier & J. Tirenni, J. (Comps.), *El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina. El rol del Estado frente a la cuestión social*. Documento de Trabajo (N°3; pp. 97-108). Buenos Aires: FLACSO. En [http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/produccion\\_academica/1473168844\\_flacso\\_gesti-n-del-conocimiento\\_documento\\_el-sistema-de-protecci-n-social.pdf](http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/produccion_academica/1473168844_flacso_gesti-n-del-conocimiento_documento_el-sistema-de-protecci-n-social.pdf)
- Gluz, N. (2015). Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. En: J. Arzate Salgado. [Coord.] *La pobreza como construcción científica, ideológica y política. Cuatro ensayos desde América Latina* (pp. 75-101). Ediciones Eón/Red Mexicana para el Estudio de Políticas Sociales/Universidad Federal do Espírito Santo: Toluca, México.
- Gluz, N. (2015) Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar. *RELAPAE*, 2(2), Buenos Aires, 47-58.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(21). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social". *Revista Propuesta Educativa*, 1(41), 63-73. Buenos Aires, FLACSO. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=41&num=41>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y discursos*. Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales, 3(3).
- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

- Lozano, P., & Kurlat, S. (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf)
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2014). *Protección y Seguridad Social en la Argentina. Resultados de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social 2011*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ENAPROSS. - Recuperado de <http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/Enapross/LibroENAPROSSinterior.pdf>
- Salvia, A. (2013). *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Disponible en; <http://www.fes.de/gewerkschaften/>
- TentiFanfani, E. (2013). El docente de enseñanza media: trabajo y aprendizaje del oficio. Foro Nacional de Educación Bogotá, octubre 2013.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares?. Conferencia en Jornada de apertura del ciclo lectivo. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa.
- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares En Comentario al capítulo 3 del atlas de las desigualdades educativas en América Latina: La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina. Lecturas Posibles, SITEAL. [http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL\\_Atlascap3\\_20110916\\_Terigi.pdf](http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf)
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE* (33), 27-46.
- Tiramonti, G., & Montes, N. (Comp.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

## Sobre los Autores

### **Nora Gluz**

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de General Sarmiento  
[gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora e investigadora del Área de Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires, dirige proyectos de investigación en temas de políticas educativas y desigualdades sociales. Coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) -Políticas Educativas y Derecho a la educación

### **Inés Rodríguez Moyano**

IDH-UNGS; IICE-UBA

Socióloga y Magister en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional

de Hurlingham. Integrante de equipos de investigación del IICE-UBA y del IDH-UNGS. Directora del Proyecto “Políticas sociales, intervenciones socioeducativas y escuela secundaria: continuidades, transformaciones y desafíos frente a la ampliación de la obligatoriedad escolar a nivel local desde el 2006 a la actualidad” en la UNAHUR.

### **About the Guest Editors**

#### **Nora Gluz**

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de General Sarmiento

[gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora e investigadora del Área de Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires, dirige proyectos de investigación en temas de políticas educativas y desigualdades sociales. Co-coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) -Políticas Educativas y Derecho a la educación.

#### **Dalila Andrade Oliveira**

Universidad Federal de Minas Gerais

[dalilaufmg@yahoo.com.br](mailto:dalilaufmg@yahoo.com.br)

Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, profesora de la Facultad de Educación y del programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Investigadora del Consejo Nacional de Investigación (CNPq), dirige y desarrolla proyectos en temas de políticas educativas, gestión escolar y trabajo docente en América Latina. Co-coordinadora de las International Research Networks (IRNS/WERA) Education Policies e Restructuring of the Educational Profession Facing the Challenges of Globalization. Co-Chair de la Sesión de Educación de la Latin American Studies Association (LASA). Fue co-coordinadora del Grupo de Trabajo do CLACSO - Educación, política y movimientos sociales; vice-presidente y presidente de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación.

#### **Cibele Maria Lima Rodrigues**

Fundação Joaquim Nabuco

[cibele.rodrigues@fundaj.gov.br](mailto:cibele.rodrigues@fundaj.gov.br)

Doctora en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, investigadora de la Fundación Joaquim Nabuco (Fundaj), profesora del Programa de Postgrado en Educación (programa asociado entre la Fundaj e la Universidad Federal Rural de Pernambuco), actualmente coordina el Centro de Estudios sobre Cultura, IdentidadeMemória de la Fundaj, dirige y desarrolla proyectos de investigación en temas de políticas educativas y movimientos sociales. Co-coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO - Políticas Educativas y Derecho a la educación

**Número Especial**  
**Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar**

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 26 Número 162 3 de diciembre 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a [audrey.beardsley@asu.edu](mailto:audrey.beardsley@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

**Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angélica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gómez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil