



Marcelo Krichesky* y Verónica Haller**

El ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Una lectura multiactoral en torno a las trayectorias y proyecciones de futuro de estudiantes del último año del nivel

RESUMEN

Este artículo analiza las trayectorias y proyecciones de futuro de estudiantes del ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, con foco en el Partido de Pilar. A partir de un enfoque metodológico mixto, que combina el análisis de datos del Relevamiento Anual (2020-2024) con encuestas y entrevistas a actores de distintos niveles de gestión, se exploran las representaciones y experiencias de directivos, docentes, equipos de orientación y estudiantes. El estudio identifica tensiones vinculadas a la terminalidad, la continuidad de estudios superiores y la articulación con el mundo laboral, así como brechas entre el diseño curricular y las condiciones reales de escolarización. También describe estrategias institucionales para sostener las trayectorias y recoge la voz de los actores sobre las dificultades que enfrentan los últimos años del nivel. Los hallazgos destacan la necesidad de políticas integrales que articulen los niveles de gestión y fortalezcan las proyecciones juveniles más allá de la escuela.

- * Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso) y doctor en Educación (UBA). Actualmente, profesor ordinario de Currículum e Introducción a la Sociología y de la Maestría en Educación (Unsam). Investigador, docente de grado y posgrado y director de diplomaturas y de la Especialización en Políticas Educativas (UNIPE). Líneas de investigación: Reingreso a la educación secundaria y lazo social. Políticas de cambio del régimen académico. Correo electrónico: marcelo.krichesky@gmail.com
- ** Magíster en Políticas Públicas y Gobierno (UNLa), licenciada en Educación (UNLa), especialista en Didáctica y Currículum (UNLZ), diplomada en Ciencias Sociales y Nuevas Tecnologías (Flacso). Actualmente se desempeña como docente de grado y posgrado, es investigadora en la UNIPE y docente de diferentes Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Tiene un cargo de gestión en el Ministerio de Seguridad, en el ámbito de educación en contexto de privación de la libertad ambulatoria. Correo electrónico: veronica.haller@unipe.edu.ar

PALABRAS CLAVE

Escuela secundaria • trayectorias educativas • proyecciones de futuro • formación ciudadana • desigualdad educativa

The upper cycle of secondary education in the province of Buenos Aires. A multi-stakeholder analysis of the trajectories and future projections of students in their final year of secondary school

ABSTRACT

This article analyzes the trajectories and future projections of upper secondary school students in the Province of Buenos Aires, focusing on the Partido de Pilar. Using a mixed-methods approach –combining the analysis of Annual Survey data (2020-2024) with surveys and interviews with actors at different levels of the education system– it explores the representations and experiences of principals, teachers, guidance teams, and students. The study identifies persistent tensions related to graduation, the continuation of higher education, and the connection to the labor market, as well as gaps between the curricular design and the actual conditions of schooling. It also describes institutional strategies to sustain both academic and social trajectories, and gathers the perspectives of actors on the challenges faced during the final years of secondary education. The findings highlight the need for comprehensive policies that articulate different levels of management and strengthen young people's prospects beyond school.

KEYWORDS

Secondary school • educational trajectories • future projections • civic education • educational inequality

1. INTRODUCCIÓN

Las trayectorias educativas en el nivel secundario se han constituido, en las últimas décadas, en un objeto de indagación recurrente en el campo de la investigación educativa, tanto en nuestro país como en el ámbito regional. Su centralidad radica en que permiten dar cuenta de los modos concretos en que adolescentes y jóvenes efectivamente transitan el sistema educativo a lo largo del tiempo. Lejos de ser una carrera individual, la trayectoria escolar expresa un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscioli, 2015). Al mismo tiempo, las características no lineales y oscilantes que presentan las trayectorias escolares, junto con fenómenos persistentes como la repitencia y el abandono, aunque hoy en menor escala que en décadas anteriores, continúan siendo objeto de crítica y sospecha social. Esto ocurre a pesar de las modificaciones introducidas en los regímenes académicos, orientadas a flexibilizar las formas de cursada y



a limitar la repetencia anual, medidas que son frecuentemente interpretadas como expresiones de un supuesto facilismo pedagógico (Krichesky, 2023).

El ciclo superior del nivel secundario constituye una etapa particularmente compleja en los procesos de escolarización, en la que se despliegan una serie de problemáticas sociales y educativas. Entre ellas, cobran centralidad las tensiones en torno a las trayectorias escolares, los desafíos vinculados con la terminalidad del nivel y las proyecciones futuras, educativas, laborales y sociales, de adolescentes y jóvenes. Particularmente, en los últimos años del nivel secundario, la acumulación de desventajas sociales adquiere una magnitud e incidencia creciente sobre los procesos de escolarización. Los denominados factores externos, vinculados a las desigualdades estructurales que atraviesan a la juventud al igual que al conjunto de la sociedad, inciden de manera significativa en las trayectorias escolares. Entre los más frecuentes se destacan la inserción laboral temprana, los embarazos y maternidades/paternidades en edades adolescentes, distintas formas de violencia, así como responsabilidades de cuidado y asistencia familiar. Estas condiciones tienden a intensificarse en el tramo final de la escolaridad secundaria.

Según el Relevamiento Anual de información estadística de la provincia de Buenos Aires correspondiente al período 2019-2020 (previo a la pandemia), las tasas de alumnos no promovidos en el sector estatal del nivel secundario alcanzaban el 18%, con un incremento en segundo (20%) y cuarto año (18,3%), y un pico del 24% en sexto año, asociado principalmente a la no acreditación de materias pendientes requeridas para la finalización del nivel.

Durante ese mismo período, la proporción de abandono escolar, considerada en el indicador *alumnos sin pase*, se situaba en torno al 1%, con un leve incremento en cuarto año (1,32%).

En el período posterior a la pandemia, los indicadores de promoción mostraron una mejoría significativa con índices de no promovidos y abandono en el nivel muy bajos.¹ No obstante, hacia 2023 se observa una tendencia ascendente: la tasa de no promoción alcanza un promedio del 13,7% en el sector estatal, con valores de 11% en segundo año y 16% en cuarto año. Por su parte, el abandono escolar no acompañó esa tendencia, manteniéndose en niveles relativamente bajos: a nivel general fue del 0,5%, mientras que en segundo y cuarto año los valores oscilaron entre 0,4% y 0,6%, respectivamente.

Por otra parte, si bien la cuestión del egreso de este nivel resulta una deuda sin resolver de las políticas públicas y educativas entre 2015 y 2022, el egreso anual experimentó una curva ascendente del 72,6% al 80,7%. Diversos estudios (Ministerio de Educación Nacional, 2022; Unicef-OEI, 2023; Vicente, Corica Otero, 2024) dan cuenta de brechas significativas según el clima educativo

¹ Luego de la pandemia (2022-2023), las tendencias bajaron considerablemente con promedios de no promovidos en el sector estatal cercanos al 3% y, para el segundo y cuarto año, no superiores al 0,2%.

familiar y sus niveles de ingreso. Este último trabajo da cuenta con base en un análisis de la Encuesta Permanente de Hogares 2022 (tercer trimestre) que en los sectores de menores ingresos (primer quintil), solo un 53% logra la finalización del nivel, mientras que más del 90% de los sectores de mayores ingresos lo hace (quinto quintil).

Sin embargo, son escasos los estudios que abordan en profundidad lo que ocurre en las transiciones entre el ciclo básico y el ciclo superior del nivel secundario. Esta zona de pasaje adquiere una complejidad particular en el caso de adolescentes y jóvenes provenientes de sectores empobrecidos y socialmente vulnerables, en quienes, como se ha señalado, los factores externos vinculados a su condición social se acumulan y se expresan tanto en sus trayectorias como en sus biografías, bajo la forma de desventajas estructurales que se hacen cuerpo (Saraví, 2020). Dichas desventajas anclan en la experiencia de estudiantes, con una mayor fragilidad y pérdida de soportes particularmente en el ciclo superior, con los riesgos que apareja en la desvinculación provisoria o definitiva del nivel.

Este artículo toma como punto de partida el desarrollo de un proyecto de investigación (2023-2024)² realizado en escuelas secundarias del Partido de Pilar, situado en la zona noroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Bajo un enfoque metodológico multiactoral, que recupera representaciones y experiencias de directivos, docentes y estudiantes, el proyecto tuvo como propósito analizar en diferentes escalas (macro, meso y micro institucional) las representaciones que tienen referentes de la gestión central del gobierno provincial, directivos, docentes, equipos de orientación y estudiantes del último año del nivel secundario, en torno a la gestión del gobierno de la educación secundaria, las trayectorias, la experiencia escolar y las proyecciones de futuro de los y las estudiantes del ciclo superior, en instituciones localizadas en territorios con diferenciados entramados sociales y con condiciones institucionales singulares. Este enfoque resulta multiactoral en tanto apela a diferentes voces y experiencias de diferentes actores involucrados en el quehacer educativo bajo la finalidad de lograr mayor comprensión y profundidad de las problemáticas abordadas en este nivel educativo (Mendizabal, 2018).

Asimismo, desde este enfoque metodológico, se reconoce que dichas representaciones resultan una modalidad particular de conocimiento (Moscovici, 2020). Estas otorgan a los individuos marcos de referencia para orientar sus acciones e interpretar los fenómenos que los rodean (Castorina, 2005). De modo complementario, para la investigación se apeló a fuentes secundarias del Relevamiento Anual (2020/2024) que permitieron identificar el camino complejo y persistente que presentan las trayectorias educativas en los últimos años de este nivel.

En el marco del proyecto, este artículo reúne gran parte de los hallazgos obtenidos, y en particular se centra en caracterizar las formas que asumen las

2 Este proyecto se desarrolló en el marco de la Convocatoria 2023-2025 de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UNIPE.



trayectorias en el ciclo superior y la experiencia escolar con base en la narrativa de directivos, docentes, miembros de los equipos de orientación y estudiantes del último año del nivel secundario.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se enmarca en un enfoque mixto que articula estrategias de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Esta opción metodológica permite captar tanto las regularidades del sistema como los sentidos que los actores educativos atribuyen a sus prácticas, decisiones y trayectorias, así como su relación con los contextos institucionales y sociales en los que se inscriben.

De acuerdo con la tradición cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis de Gialdino, 2006), el problema de investigación se va reformulando a medida que se avanza en el trabajo de campo y en la construcción de categorías analíticas. La investigación se sustenta en una perspectiva interpretativa, orientada a comprender contextualmente los acontecimientos, prácticas y discursos según el horizonte de sentido que los protagonistas les otorgan. En este marco, se entiende que la realidad social es construida en procesos relationales dinámicos que vinculan instituciones y sujetos educativos.

En el plano cuantitativo, se utilizan fuentes provenientes del Relevamiento Anual (2019-2024), particularmente referidas a las trayectorias del ciclo superior en la provincia de Buenos Aires y, más específicamente, en el partido de Pilar. Además, se aplicó una encuesta a equipos directivos del universo total de establecimientos secundarios de gestión estatal de Pilar. Esta encuesta relevó información sobre acciones de gestión institucional, dispositivos de acompañamiento de trayectorias, transiciones hacia estudios superiores o inserción laboral, y estrategias vinculadas a los fines de la educación secundaria.

Desde el enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a actores de distintos niveles de gestión: funcionarios de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (nivel central), autoridades de la Jefatura Distrital (nivel intermedio) y directivos, docentes y estudiantes de tres escuelas secundarias seleccionadas por muestreo teórico con base en criterios de accesibilidad. Las dimensiones abordadas incluyen: las trayectorias en el ciclo superior; las problemáticas emergentes en la población estudiantil; las decisiones institucionales sobre el Régimen Académico; los dispositivos de intervención sobre las trayectorias; y las transiciones hacia la educación superior, el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía.

En el marco de este último enfoque, se desarrollaron una variedad de instrumentos de recolección de información, integrados por entrevistas abiertas y focalizadas, y *focus groups*. El procesamiento de dicho material permitió la reconstrucción de registros que apelan al cotidiano escolar, constitutivo de una trama compleja en la que confluyen “tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas” (Rockwell, 2009, p. 14). Las fuentes utilizadas para este proyecto se complementaron con

cuestionarios autoadministrados a directivos y estudiantes. A su vez, se recurrió a fuentes estadísticas e información institucional que permitió una lectura de la dinámica de tres cohortes de estudiantes (2016-2021 / 2017-2022 / 2018-2023).

Asimismo, con el propósito de incorporar una perspectiva territorial, se consideró la distribución de las escuelas secundarias del distrito de Pilar según su localización en distintos tipos de contexto. A partir de lo estipulado en el Registro Nacional de Barrios Populares (Renabap),³ se distinguieron tres zonas: contextos urbanos no incorporados al Renabap (CU), barrios populares (BP) y zonas rurales (ZR). De las escuelas estatales que respondieron la encuesta, nueve se ubican en CU, dieciocho en BP y dos en ZR. Esta categorización permitió reconocer las condiciones materiales y de acceso a servicios en las que se desarrolla la vida escolar, así como matices en los desafíos institucionales en torno al sostenimiento de las trayectorias.

Las tres escuelas seleccionadas para el trabajo cualitativo se distribuyen en zonas urbanas no registradas en el Renabap (CU), en un barrio popular (BP); y en una zona rural (ZR), lo que permitió reconstruir experiencias desde realidades heterogéneas, tanto en términos de condiciones organizativo-institucionales como de entorno sociocomunitario.

3. ACERCA DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES. PROBLEMAS VIEJOS Y NUEVOS EMERGENTES

En la provincia de Buenos Aires, la educación secundaria se organiza como una unidad pedagógica de seis años, de carácter obligatorio, que articula una formación común con una orientada. Esta definición normativa otorga al nivel un papel central en la formación de adolescentes y jóvenes, estableciendo como finalidades la inclusión educativa, la producción de conocimiento, la formación ciudadana, la preparación para el mundo adulto y la construcción de decisiones respecto a futuros estudios o trayectorias laborales. El Diseño Curricular del ciclo superior de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por Resolución 3828/2009, establece tres propósitos formativos centrales: formar ciudadanos y ciudadanas, preparar para el mundo del trabajo y garantizar condiciones para la continuidad en los estudios superiores.

Estas finalidades, sin embargo, no se realizan exclusivamente desde el currículum prescripto ni desde la política educativa centralizada. Su concreción requiere condiciones institucionales que las hagan posibles, lo que coloca a la gestión escolar en un lugar clave: allí donde se toman decisiones organizativas, pedagógicas y vinculares que inciden directamente en las trayectorias de los y las estudiantes.

3 Es un registro que identifica y caracteriza los barrios populares del país, como villas, asentamientos y urbanizaciones informales, para facilitar el acceso a servicios básicos y la regularización dominial de sus habitantes.



El análisis de la información recolectada de escuelas secundarias estatales comunes del partido de Pilar, a partir de un cuestionario respondido por directivos del 70% de dicho universo (que reúne un total de 42 establecimientos de secundaria común/estatal) y de entrevistas en profundidad a equipos de conducción de tres instituciones, permite advertir que la gestión institucional está fuertemente interpelada por el desafío de sostener las trayectorias escolares, especialmente en los últimos años del nivel.

Uno de los rasgos que atraviesa al conjunto de las escuelas secundarias del Partido de Pilar, que se evidencia en la encuesta realizada, es el volumen en términos de cobertura de la matrícula que transita por dichas instituciones, lo cual en similitud a la tendencia provincial (Relevamiento anual 2020-2024) presenta un incremento, especialmente en el ciclo superior.⁴ En este sentido, un tercio de las instituciones encuestadas concentra entre 400 y 600 estudiantes, y otro tercio entre 600 y 1.000, con una importante cantidad de secciones en el ciclo superior. Asimismo, el 60,7% de los equipos directivos encuestados tiene entre uno y cinco años de antigüedad en el cargo, lo que evidencia un cambio reciente de las conducciones, en un contexto de alta complejidad institucional, en ciertos casos con ampliación de la cantidad de secciones por año y dificultades en la asignación de cargos docentes o equipos técnicos, que parecería complejizarse en ciertos turnos que tienen las instituciones.

Como señaló una directora:

Es el doble de cursos, y solamente ganamos en lo que es cargos una orientadora social y un orientador educacional, más dos preceptores para el turno vespertino, que en mucho tiempo funcionó con un solo preceptor. (Esc. BP)

En este marco, el trabajo sobre las trayectorias escolares adquiere una centralidad creciente. Las principales dificultades señaladas por los equipos directivos están vinculadas a la combinación entre inasistencias reiteradas y acumulación de materias previas, una situación que tiende a agravarse en los últimos años de la cursada. Si bien los datos del Relevamiento Anual del período 2020- 2025 analizado⁵

4 Con base en el Relevamiento anual de Matrícula de Nivel Secundario de Educación Común, Técnico-Profesional y Artística (secundaria completa) por distrito según sector y año de estudio, para el período 2020-2025, la matrícula del ciclo básico disminuyó 1,5%, mientras que en el ciclo superior se incrementó un 15%. En el Partido de Pilar, para el ciclo básico y superior hubo un incremento del 5% y 22%, respectivamente.

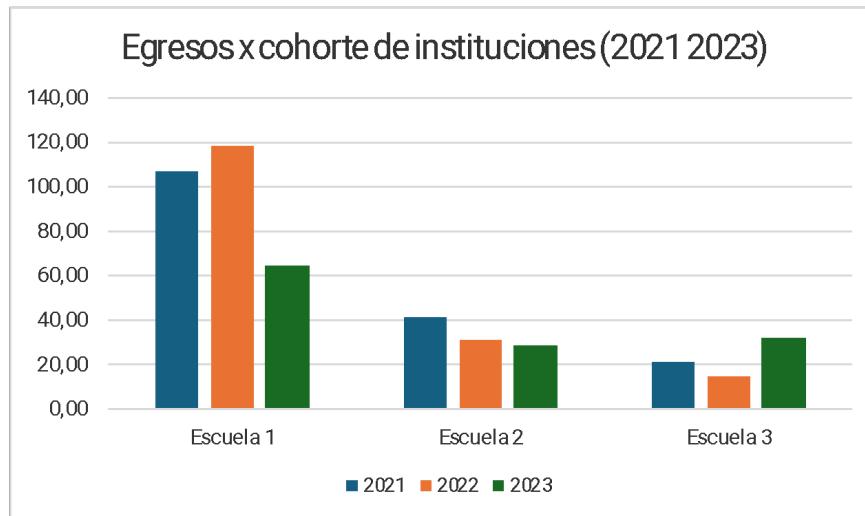
5 A nivel de la Provincia de Buenos Aires las tasas de no promovidos en el ciclo superior con base en el período 2022-2023 y 2023-2024 resultan cercanas al 15%, siendo el cuarto año el tramo más crítico con promedios que alcanzan el 18% y se incrementan en el último año a valores cercanos al 23%, vinculados con el adeudamiento de materias pendientes para la finalización del nivel. En cuanto al indicador “salidos sin pase”, los promedios no superan el 1%, con valores más críticos entre el tercer y el quinto año. En la región XI de la que participa el partido de Pilar, las tasas de no promovidos son inferiores al total provincial con promedios para los dos períodos del ciclo superior cercanos al 12%. Lo mismo acontece con las mediciones de “salidos sin pase”, con valores que no alcanzan el 0,3%.

registran niveles relativamente bajos de repitencia y abandono en el ciclo superior, la información provista por los directivos del Partido de Pilar, a través de la encuesta autoadministrada, muestra cifras sumamente más elevadas que rondan el tercio de los estudiantes. Las diferencias entre las diferentes fuentes consultadas revelan la existencia de ciertas tensiones o desfasajes entre las estadísticas oficiales consolidadas y las percepciones construidas en el trabajo cotidiano de las instituciones. En particular, los equipos de directivos, advierten que en quinto y sexto año la crisis de las trayectorias se intensifica, especialmente en escuelas de gran tamaño, donde la cantidad de secciones y estudiantes implica desafíos adicionales para el seguimiento personalizado de las trayectorias.

En este sentido, un directivo remarcaba que “en los últimos años es más difícil sostenerlos (se refiere a los estudiantes) porque muchos ya están trabajando o tienen otras responsabilidades, y eso hace que falten más. Ahí el seguimiento se vuelve más complicado y tenemos que buscar estrategias para que no se disconnecten”. (Esc. CU)

Esta dimensión también fue abordada mediante un estudio de tres cohortes (2016-2021; 2017-2022; 2018-2023) centrado en las tres instituciones seleccionadas para el trabajo de campo. En dicho análisis se observa, especialmente durante el período 2021 y 2023, una disminución sostenida de la matrícula en los últimos años del nivel secundario, lo que incide directamente en las tasas de egreso, como se presenta en el gráfico siguiente:

Gráfico



Fuente: Datos suministrados por las instituciones con base en el Relevamiento anual 2021-2023 y procesados por el equipo de investigación.

Esta tendencia se encuentra atravesada, entre otros factores, por los efectos del período de pandemia, analizado en un estudio previo (Krichesky y Haller, 2023) y por ciertas condiciones organizativas específicas de una de las escuelas, como por ejemplo en aquellas que atienden a sectores más desfavorecidos (BP), en la que los



cursos superiores funcionaban en el turno vespertino hasta fines de 2024. A partir de esa fecha y como resultado de un reordenamiento institucional vinculado a mejoras en la infraestructura edilicia, dicho turno fue discontinuado (al contar con edificio propio, se comenzó a mutar el turno vespertino, donde funcionaba el ciclo superior, al turno mañana y turno tarde), lo que generó modificaciones en la dinámica de asistencia de los estudiantes.

Lo que pasa con el ciclo superior es que tengo dos preceptoras con seis cursos, personal que entra y sale, porque va a dar la clase y se va [...] En su momento se aprobó la apertura del ciclo superior en el turno vespertino. Yo soy directora de jornada completa de ocho horas que me tengo distribuir en tres turnos no habiendo vices, entonces, es una complicación, o sea que estoy muy poco con los chicos del ciclo superior. (Esc. BP)

Esta intensificación de la problemática de las trayectorias no se expresa necesariamente en los indicadores tradicionales del sistema educativo vinculados con la no promoción o el abandono, sino que está más relacionada con el indicador de materias adeudadas que se acumulan en la biografía escolar, y que se traduce en una experiencia escolar de baja intensidad y desenganche (Kessler, 2002; Vecino y Buratovich, 2025) en los modos de cursada de los y las estudiantes en los últimos años del nivel.

Dicho “desinterés”, como expresión recurrente en las narrativas de los equipos directivos entrevistados, da cuenta de brechas entre la cultura escolar y culturas juveniles, de un alejamiento de los ritmos y procesos de aprendizaje previstos para los y las estudiantes. Junto a dicho desenganche, cabe considerar la dimensión temporal que interviene en ciertos desacoplos entre las culturas juveniles y el dispositivo escolar.

Frente a este escenario, las escuelas desarrollan diversos dispositivos de acompañamiento. En muchos casos, estas estrategias se apoyan en programas con financiamiento nacional o provincial, como el Forte o Progreso.⁶ El primero, en particular, fue valorado positivamente por el 60% de los equipos como una herramienta útil para fortalecer las trayectorias. En palabras de un integrante del equipo directivo,

Creo que este recurso permitió que muchos puedan promocionar. Los sábados estaba lleno el colegio... Fue salir a buscar salones por todos lados para que los profesores acompañantes de trayectorias educativas puedan ayudar a nuestros chicos. (Esc. BP)

6 El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos brinda apoyo para promover la formación académica y profesional. Es una beca educativa que llega de manera directa a cada destinatario, vinculada al cumplimiento de la regularidad en la asistencia a clase, a objetivos educativos y a la realización de actividades de extensión formativa.

En paralelo, las instituciones diseñan mecanismos propios de seguimiento, adaptando los recursos disponibles a las necesidades del momento. Las entrevistas muestran cómo se construyen herramientas internas de monitoreo, espacios de tutoría informal o acuerdos de trabajo entre docentes y equipos de orientación.

El acompañamiento de las trayectorias no se limita a lo académico. Las condiciones de vida de los y las estudiantes, señaladas por los equipos como una dimensión central, incluyen problemáticas como violencia entre pares (31%), situaciones de violencia de género (31%), consumo de sustancias (20%) y trabajo adolescente. Estas situaciones demandan intervenciones integrales, sostenidas en el tiempo, que muchas veces desbordan las capacidades institucionales disponibles, pero que no dejan de ser asumidas como parte del trabajo cotidiano.

En este sentido, algunos equipos de conducción enfatizan que las trayectorias no pueden pensarse de manera fragmentada o reducida a indicadores formales. Como señaló uno de los equipos directivos:

El problema es cuando se trabaja la trayectoria solo desde las materias. Nosotros tratamos de pensar en términos de sujetos. Si un chico no viene, no es solamente un número de inasistencias. Es una historia, un contexto. (Esc. CU)

A pesar de estas limitaciones, las entrevistas muestran que las escuelas sostienen un fuerte compromiso con el acompañamiento de los y las estudiantes. Se destaca el esfuerzo por construir presencia institucional, generar espacios de escucha, intervenir de manera cercana en situaciones personales o familiares, y mantener el vínculo con quienes transitan por trayectorias más inestables. En palabras de un integrante de uno de los equipos directivos, “acá la idea es que no se pierda el contacto. Si un estudiante falta varios días, enseguida tratamos de hablar con él o con la familia. A veces es solo escucharlos y mostrarles que la escuela sigue siendo un lugar para ellos” (Esc. CU).

La gestión institucional aparece así como un campo de acción que no se reduce a una dimensión administrativa, sino que, en escenarios de alta incertidumbre y crisis de la autoridad pedagógica (Manzione, 2011), articula decisiones ético-pedagógicas complejas orientadas al sostenimiento del derecho a la educación y cierta puesta en acto de un oficio del lazo y de acompañamiento (Frigerio, 2017), a partir de relaciones próximas, asociadas al reconocimiento y la construcción de las confianzas (Cornu, 1991, 2017).

En este sentido, otro de los actores institucionales que cumple un papel central en el acompañamiento de estas trayectorias son los Equipos de Orientación Escolar (EOE). De acuerdo con la normativa vigente, como la Comunicación 2/2022 y la Resolución 1.723/2006, estos equipos tienen como función intervenir en procesos de inclusión, revinculación, convivencia y orientación para la vida futura, articulando con docentes, directivos, estudiantes, familias y otros organismos del Estado. En la práctica, su intervención suele ser demandada frente a situaciones de malestar, ausentismo, desmotivación o conflictos vinculares, especialmente en el ciclo básico.



Los relatos de las entrevistas y experiencias previas de trabajo muestran que, si bien su presencia es valorada por las escuelas, los EOE enfrentan una serie de tensiones estructurales. La cantidad reducida de profesionales, en general entre dos y tres por escuela, contrasta con la magnitud de las poblaciones escolares que deben acompañar, que en algunas escuelas secundarias del distrito llegan superar los mil estudiantes. Esta sobrecarga de tareas limita la posibilidad de realizar intervenciones sostenidas, especialmente en el ciclo superior, donde muchas veces su presencia se restringe a casos emergentes. En este sentido, los EOE desempeñan un papel crucial en el seguimiento de casos de ausentismo reiterado, realizando, entre múltiples tareas, visitas domiciliarias para favorecer una revinculación con la escuela.

Entre las problemáticas que se identifican como frecuentes aparecen el retraining, el desinterés, la desconexión afectiva con la escuela y la soledad. Un equipo señalaba: “Observamos muchos chicos que están solos, muy metidos en las redes pero con poca participación” (Esc. BP). Estas situaciones, si bien no siempre derivan en abandono, sí afectan la continuidad de las trayectorias y su sentido. Desde los EOE, se desarrollan diversas estrategias: entrevistas individuales, reuniones con las familias, visitas domiciliarias y articulaciones con centros socioeducativos u otros dispositivos del sistema de salud o protección. Se destacan también los intentos por construir alternativas cuando la escuela formal no logra retener: “Le damos otra alternativa en el espacio socioeducativo para que pueda trabajar el contenido que dicta el profesor en el aula” (Esc. ZR), señalaba una orientadora.

Estas experiencias muestran que el acompañamiento de las trayectorias implica mucho más que garantizar instancias académicas de recuperación o acreditación. Supone mirar a los y las estudiantes como sujetos con trayectorias vitales diversas, en relación con su contexto social y familiar, sus deseos, sus tiempos y sus modos de estar en la escuela.

Al mismo tiempo, los propios equipos reconocen la existencia de una brecha entre los enunciados de las políticas públicas y las condiciones reales para llevárlas adelante. En particular, se señala la necesidad de ampliar el alcance del acompañamiento al ciclo superior, de sostener espacios de tutoría específicos, y de promover la participación estudiantil como parte de la experiencia escolar, más allá del aula y de las materias.

4. LA PROYECCIÓN DE FUTURO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES Y LOS DOCENTES DEL CICLO SUPERIOR

Al decir de Guichard (1995), construir un proyecto de vida es “una anticipación, marcada por la configuración del presente” (p. 18), que supone una mirada orientada al futuro en tanto horizonte posible, sin que ello implique certeza de su concreción (Bajoit, 2003). Entre los múltiples condicionantes que intervienen en esa anticipación, el espacio social y los efectos de lugar (Bourdieu, 1999) juegan un papel determinante. La correspondencia entre estructuras sociales y estructuras

mentales, mediada por la posición objetiva de los sujetos en el espacio social y por sus capitales disponibles, produce representaciones sobre lo posible que muchas veces consolidan, desde el *habitus*, formas de legitimación del orden existente.

En este artículo interesa recuperar, entre otros aspectos, el lugar que ocupan la propuesta curricular y las prácticas docentes del ciclo superior en relación con esos horizontes de futuro, a partir de las entrevistas realizadas a docentes de los espacios de Ciudadanía y Trabajo (CyT) y Construcción de la Ciudadanía (CC). En sus relatos emergen con claridad las tensiones entre el currículum prescripto, las condiciones reales de escolarización y las trayectorias juveniles.

Las finalidades de la escuela secundaria, particularmente la formación para el ejercicio de una ciudadanía plena, se ven interpeladas no solo desde la gestión institucional, sino también desde la experiencia concreta de quienes enseñan contenidos directamente vinculados a esa dimensión. Tal como plantea Tedesco (2003), el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela exige no solo el abordaje de contenidos normativos, sino también la creación de condiciones institucionales que permitan a los y las estudiantes participar, expresarse y asumir responsabilidades concretas en la vida escolar.

Si bien las materias CyT y CC abordan temáticas como el sistema democrático, los derechos laborales, la participación social y el análisis crítico de la realidad, los docentes entrevistados señalan que las propuestas didácticas muchas veces se ven reducidas a enfoques normativos o procedimentales, sin posibilidad de profundización. En palabras de una de las docentes entrevistadas, “podemos hablar de democracia, pero no siempre tenemos el tiempo o el espacio para hacer que eso se vuelva algo vivido por ellos. Cuesta mucho sostener un debate si falta la mitad del curso o si no hay continuidad” (Esc. BP).

La falta de articulación entre materias, la escasa planificación institucional conjunta y la discontinuidad de dispositivos como centros de estudiantes o consejos de convivencia limitan la construcción de experiencias democráticas concretas. Como señalan varios y varias docentes, las actividades que más “enganchan” a los y las estudiantes suelen estar asociadas a herramientas para la vida laboral inmediata, como la confección de currículum vitae o la preparación para entrevistas de trabajo, mientras que los debates sobre derechos colectivos o participación política encuentran menos espacio y resonancia.

Estas percepciones coinciden con lo expresado por equipos directivos y de orientación, quienes advierten que muchos y muchas jóvenes transitan la escuela sin proyectarse hacia estudios superiores ni hacia formas activas de participación ciudadana. El desencanto con lo político, la urgencia por insertarse en un mercado laboral precarizado y la ausencia de dispositivos institucionales sostenidos que habiliten prácticas colectivas limitan las posibilidades de construir una experiencia escolar con sentido formativo amplio.

A ello se suma la escasa articulación con el mundo del trabajo y con instituciones de educación superior. Las entrevistas muestran que, en la mayoría de los casos, no existen propuestas institucionales sostenidas como pasantías, prácticas profesionalizantes o visitas a ámbitos laborales o educativos. Las referencias a la



continuidad de estudios suelen limitarse a la realización de *test* vocacionales o charlas aisladas, sin instancias de acompañamiento efectivo ni vínculos sostenidos con el nivel terciario o universitario.

Los docentes entrevistados coinciden en que sus estudiantes, en su mayoría provenientes de sectores populares, no suelen proyectarse en estudios superiores, “para ellos la facultad es como un monstruo. Es muy difícil, es muy triste, y no estamos haciendo nada. Yo vuelvo, repito, de acá nos tenemos que hacer cargo todos” (Esc. CU). Las trayectorias están marcadas por el ausentismo, la fragmentación curricular y la asunción temprana de responsabilidades laborales o familiares. La escuela aparece, muchas veces, más como un lugar de paso que como un espacio de construcción de futuro. Como plantea Kaplan (2011), las trayectorias escolares están atravesadas por desigualdades estructurales que no solo afectan el acceso y la permanencia, sino también el sentido subjetivo que los estudiantes construyen sobre su paso por la escuela y su proyección vital.

Uno tiene más o menos un 50-60% que asiste regularmente desde que comienza hasta que termina el ciclo lectivo. Pero después hay más o menos el 40% restante, fluctuante, si se le quiere decir, que por ahí quizás, o no viene todas las semanas, o por ahí viene un determinado periodo sí y otro determinado periodo no, y después vuelve a la escuela nuevamente, o directamente en algunos casos, que también pasa, hay directamente abandono. (Esc. BP)

En esta línea, Dubet (2006) sostiene que la escolarización implica una experiencia en la que los sujetos no solo acceden a saberes, sino que se constituyen en relación con los otros, las normas y los imaginarios sociales. Cuando esa experiencia se debilita, el sentido de la escuela como lugar de reconocimiento, pertenencia o posibilidad también se diluye. Por su parte, Southwell (2016) advierte que la formación ciudadana no puede limitarse a la transmisión de contenidos normativos, sino que requiere generar condiciones institucionales que habiliten prácticas políticas reales en el espacio escolar. Sin centros de estudiantes activos, sin espacios de participación sostenidos, la ciudadanía queda reducida a un aprendizaje abstracto, sin conexión con la experiencia escolar cotidiana.

A raíz de lo relevado en las entrevistas analizadas, se evidencia una distancia significativa entre los fines formativos que orientan el diseño curricular del ciclo superior y las condiciones reales que atraviesan tanto a docentes como a estudiantes. Las trayectorias juveniles, fuertemente atravesadas por desigualdades estructurales, condicionan las posibilidades de apropiación del currículum, de proyección a futuro y de construcción de una ciudadanía activa. Al mismo tiempo, las escuelas enfrentan limitaciones institucionales que obstaculizan la creación de experiencias pedagógicas significativas, democráticas y articuladas con el entorno. Esta tensión no debe entenderse como un déficit atribuible a los sujetos, sino como un desafío para el diseño de políticas integrales que reconozcan las condiciones materiales, culturales y subjetivas en las que se inscribe hoy la experiencia escolar.

5. LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y LA PROYECCIÓN DE FUTURO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL CICLO SUPERIOR

Las investigaciones educativas sobre la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes en el nivel secundario (Kessler, 2002; Dussel *et al.*, 2007; Núñez, 2015; Weiss, 2015) han destacado la centralidad que adquieren los vínculos afectivos en la construcción del sentido escolar, así como el lugar que ocupa el respeto mutuo como condición para el reconocimiento recíproco entre docentes y estudiantes. Esta perspectiva no desconoce la complejidad de otros fenómenos abordados en estudios previos, aún vigentes en los escenarios escolares actuales, que dan cuenta de mecanismos de oposición, estigmatización y conflicto. Tales dinámicas expresan tensiones estructurales entre la cultura escolar, los capitales culturales disímiles y los procesos de socialización que exceden el ámbito educativo y familiar (Willis, 1988; Dubet y Martuccelli, 1998).

El trabajo de Núñez *et al.*, (2019), junto con otras investigaciones, da cuenta de la complejidad que reviste la experiencia escolar al indagar en las dinámicas de convivencia y participación estudiantil. Estas dimensiones fueron retomadas por los mismos autores en el contexto de la pandemia por Covid-19, donde analizaron el impacto de las transformaciones en los vínculos escolares y la profundización de las desigualdades educativas (Núñez y Fuentes, 2022).

Las investigaciones educativas en torno a las proyecciones de futuro (Sepúlveda, 2013; Krichesky, 2021; Dabenigno, 2024; De Piero y Massigoge, 2023), junto con los estudios sobre transiciones juveniles y cursos de vida (Elder, 2001; Golland, 1997; Leccardi, 2005, 2018; Ruiz, 2019), permiten comprender cómo los relatos de los y las estudiantes no siguen una lógica lineal, sino que construyen una temporalidad entrelazada, donde los “futuros pasados” y los “futuros presentes” se solapan y reconfiguran en dinámicas circulares. Esta circularidad se ve intensificada por lo que Araujo y Martuccelli (2010) denominan “accidentes vitales”: eventos disruptivos que introducen virajes significativos en los cursos de vida (Blanco, 2011, p. 10).

Desde este enfoque, se reconoce la heterogeneidad y desestandarización de las trayectorias juveniles, en un contexto de creciente desinstitucionalización de los calendarios vitales. Como ha señalado Elder (2001), las trayectorias biográficas ya no responden a una secuencia establecida, sino que adoptan formas más abiertas, laberínticas y reversibles (Machado Pais, 1993, 2007). En este marco, los relatos de proyección a futuro suelen revelar desajustes entre las condiciones sociales objetivas y las aspiraciones subjetivas. En algunos casos, los y las jóvenes manifiestan el deseo de continuar estudios superiores como una forma de ruptura con el destino social previsto. Tal como sugiere Meo (2012), esto puede interpretarse como una expresión de la reconfiguración del habitus de clase, en un escenario de fragilización de los lazos sociales y menor previsibilidad estructural (Krichesky, 2021).

Un aspecto central de la investigación realizada estuvo enfocado en recuperar las miradas y voces de los jóvenes en torno a su experiencia escolar y la perspectiva de futuro al final de la escuela. A través de un cuestionario autoadministrado



a estudiantes se relevó una serie de variables: trayectorias educativas,⁷ tareas y actividades realizadas fuera del ámbito escolar, estrategias de soporte y acompañamiento frente a dificultades y la proyección de futuro.

Por otra parte, en el marco de diferentes grupos focales, se procuró un análisis en profundidad bajo el propósito de privilegiar el decir y captar los sentidos (Hammie Sutton y Varela Ruiz, 2013) con que los y las estudiantes dan cuenta de sus experiencias escolares.

Un hallazgo en consonancia con lo que surgió de los cuestionarios autoadministrados fue el deseo de la mayoría de los y las estudiantes de continuar sus estudios al finalizar la escuela secundaria, ya sea en el ámbito universitario o terciario. No obstante, junto con este deseo, emergió en sus narrativas una sensación de inseguridad y temor ante lo que depara el futuro educativo. Esta incertidumbre parece intensificarse por la presión que sienten ante la necesidad de tomar decisiones trascendentales en el último año de la escuela secundaria, una etapa marcada por la exigencia de adaptación constante a los rápidos cambios tecnológicos, laborales y sociales. Un punto saliente en relación con cómo se proyectan particularmente las estudiantes resulta la simultaneidad entre aspiraciones profesionales, proyectos familiares (como la maternidad) y la intención de emprender o mantener otras actividades por fuera de las profesionales. Esta multifacética visión del futuro contrasta con narrativas más lineales y centradas exclusivamente en la trayectoria profesional o laboral.

La simultaneidad de actividades o proyecciones, particularmente en el caso de las mujeres (estudios, trabajo, familia, emprendimientos), podría reflejar, por un lado, una mayor conciencia de la necesidad de autonomía económica y personal. Y por el otro, con una sobrecarga de expectativas sociales que las impulsa a abarcar múltiples roles o funciones simultáneamente.

En una lectura acerca de los actores que podrían influir en dichas decisiones, aparecen en las narrativas de los y las estudiantes, y en consonancia con los hallazgos de la encuesta autoadministrada,⁸ una importante centralidad de los vínculos familiares o la relación entre pares. Estos juegan un espacio crucial como soportes para sus definiciones a futuro, mientras que la escuela y sus actores resultan escasamente mencionados como referentes que les permita analizar y

7 El cuestionario autoadministrativo tuvo un total de 141 respuestas de los estudiantes del último año de las tres instituciones en las que se desarrolló el campo de investigación. Entre la serie de datos que suministró este cuestionario se observa que cerca del 51% trabajó alguna vez y casi la mitad (40%) indica que el familiar que alcanzó el nivel educativo más alto terminó la secundaria y un 21% no concluyó dichos estudios y en una proporción del 6.4% finalizó el nivel primario. Si bien respecto de las trayectorias educativas, el 83% nunca repitió y el 13.5% repitió una sola vez y un 3.5% restante repitió dos veces o más, las tendencias más críticas se presentan en el ausentismo escolar: un 46% señala ausentarse entre 16 y 24 veces en el año escolar.

8 De acuerdo con la encuesta autoadministrada a los estudiantes del último año, se identificó en relación con aquellas instituciones o actores que apoyan o influencian en sus decisiones de sus futuros educativos que cerca de un 60% se concentra en referentes familiares y un 22% en amigos. Solo un 28% de señala la presencia de actores institucionales como preceptores, equipos de orientación y profesores.

enfrentar sus desafíos posteriores al egreso del nivel. Esto daría cuenta de ciertas ausencias de estrategias y dispositivos específicos en el ciclo superior que orienten a los estudiantes en sus proyecciones de futuro.

6. A MODO DE SÍNTESIS

El análisis desarrollado a lo largo de este artículo permite comprender la complejidad que reviste el ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires y en particular en el Partido de Pilar, tanto en términos de las trayectorias escolares como de las proyecciones de futuro de los y las estudiantes. Este tramo final del nivel concentra un conjunto de desafíos que combinan aspectos estructurales, institucionales y subjetivos, que inciden de manera directa en la permanencia, la finalización y la apropiación de la experiencia escolar.

Las trayectorias de baja intensidad, caracterizadas por inasistencias reiteradas, acumulación de materias previas y períodos de desvinculación parcial o total, constituyen un rasgo recurrente en los últimos años de cursada. Aun en contextos donde los indicadores formales de repitencia y abandono no resultan alarmantes, las entrevistas y relevamientos realizados muestran que las dinámicas cotidianas están atravesadas por interrupciones, desenganches y retornos intermitentes. Estas situaciones se encuentran fuertemente condicionadas por factores externos (desigualdad socioeconómica, inserción laboral temprana, responsabilidades familiares, situaciones de violencia, consumos problemáticos) que afectan de modo desigual a los y las jóvenes según su origen social y su contexto de vida.

En este marco, si bien la escuela secundaria mantiene su valor como espacio de socialización y construcción de vínculos, enfrenta tensiones crecientes para sostener una presencia significativa en la vida de los estudiantes. Las prácticas docentes y la organización de los espacios curriculares se ven interpeladas por las transformaciones en las culturas juveniles, generándose brechas entre los ritmos, lenguajes y formatos escolares y las experiencias, intereses y expectativas de los jóvenes. Estas brechas, sumadas a la fragmentación curricular y a la falta de articulación entre materias y áreas, limitan la construcción de aprendizajes integrados y relevantes, y en muchos casos profundizan el desapego hacia la propuesta escolar.

La proyección de futuro de los y las estudiantes, indagada a través de encuestas y grupos focales, evidencia tensiones entre aspiraciones y condiciones reales para su concreción. Si bien la mayoría expresa el deseo de continuar estudios superiores, este horizonte se presenta acompañado de incertidumbre, inseguridad y, en algunos casos, temor frente a lo desconocido.

La escasa articulación entre la escuela secundaria, el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior se traduce en oportunidades limitadas para conocer de manera directa esos ámbitos y para desarrollar competencias que faciliten la transición. Las acciones de orientación vocacional o laboral suelen ser puntuales sin un acompañamiento sostenido.



La ausencia o debilidad de dispositivos específicos para el ciclo superior destinados a acompañar las decisiones y transiciones de los estudiantes es un aspecto que se repite en los relatos de docentes, directivos y de los propios jóvenes. En la mayoría de las escuelas analizadas no se registran instancias sistemáticas de tutoría ni programas estables de vinculación con estudios terciarios o universitarios, ni con experiencias laborales formativas. Cuando existen, dependen en gran medida de la iniciativa individual de algunos docentes o de programas externos de alcance limitado.

No obstante estas limitaciones, el estudio también permite visibilizar el compromiso y la creatividad de las instituciones y sus actores para sostener las trayectorias. Los equipos directivos, docentes y de orientación escolar despliegan estrategias que incluyen tutorías informales, seguimiento personalizado, trabajo con las familias, intervenciones en situaciones de conflicto y acciones de revinculación. Estos esfuerzos, muchas veces realizados con recursos escasos y en condiciones de alta complejidad, muestran que la escuela puede constituirse en un anclaje significativo aun en contextos de inestabilidad social y económica.

Los hallazgos ponen de relieve que el fortalecimiento del ciclo superior requiere de políticas integrales que articulen los niveles macro, meso y micro de gestión. Ello implica diseñar e implementar dispositivos que aborden de manera simultánea el sostenimiento académico y vincular, la orientación para la vida postsecundaria, y la articulación con el mundo laboral y la educación superior. Es fundamental que estas políticas reconozcan las condiciones reales de escolarización, incorporen la perspectiva de los actores territoriales y se sostengan en el tiempo para evitar la fragmentación de acciones.

En síntesis, la complejidad del egreso en la escuela secundaria no puede entenderse como una mera cuestión de logro individual, sino como el resultado de un entramado de condiciones estructurales, institucionales y culturales que configuran las trayectorias. A partir de la evidencia relevada, se reafirma que garantizar el derecho a la educación en este tramo final del nivel implica no solo asegurar la terminalidad, sino también habilitar, desde diferentes escenarios en que se configura la política educativa, horizontes de futuro viables, significativos y deseables para todos y todas las jóvenes. Ello demanda una apuesta decidida por políticas públicas que, por una parte, acompañen a los y las estudiantes en las transiciones entre ciclo básico y superior. Por otra parte, para el último año del nivel se observa la necesidad, en ciertos casos imperiosa, de promover estrategias sostenidas de escucha, apoyo y motivación para el despliegue de experiencias significativas de los y las estudiantes, que alteren la baja intensidad; recuperen el deseo por estudiar (Recalcati, 2016) y fortalezcan el lazo social, en tanto sujetos de derechos y protagonistas de su proyecto de vida.

REFERENCIAS

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, (36) (nº especial), 77-91.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Lumen.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.
- Briscioli, B. (2015). *Trayectorias escolares: Perspectivas y desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castorina, J. (comp.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Miño y Dávila.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: Entre lo posible y lo deseable. *Última década*, (36), 71-95.
- Cornu, L. (1991). *La confiance en soi, la confiance en l'autre*. ESF Éditeur.
- Cornu, L. (2017). La confianza en educación: Entre don, riesgo y promesa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 85-96.
- Dabegnino, V. (dir.) (2024). *Terminar la secundaria*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- De Piero, E. y Massigoge, J. (2023). Trayectorias escolares desiguales: Procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 3(3), 7-33.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). Resolución 13.723. Lineamientos generales para los Equipos de Orientación Escolar. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). Marco General del Diseño Curricular para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria. Resolución 3.828. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022). Comunicación 2. Orientaciones para la intervención de los Equipos de Orientación Escolar. DGCyE.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I., Britos, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Santillana.
- Elder, G. (2001). «Life course: Sociological aspects». En N. Smelser y P. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13. Elsevier.



- Frigerio, G. (2017). Oficio del lazo: Notas sobre la construcción de vínculos en la escuela. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: La invención de lo común* (pp. 151-165). Del Estante Editorial.
- Galland, O. (1997). *Sociología de la juventud*. Morata.
- Guichard, J. (1995). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Presses Universitaires de France.
- Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Kaplan, C. V. (2011). *Trayectorias escolares: La desigualdad como experiencia*. Paidós.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Krichesky, M. (2021). Experiencia de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA].
- Krichesky, M. (2023). Porque querés hacerlos repetir. En Bernatené, S. y Steiman, J. (comps.), *Tomar la palabra. Educación en disputa* (pp. 103-117). Unsam Edita.
- Krichesky, M. y Haller, V. (2023). Escuela secundaria y continuidad pedagógica en pandemia. Una lectura desde las trayectorias educativas, la gestión y el currículum prioritario en la provincia de Buenos Aires. *Polifonías*, 12(24), 50-74. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1397>
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. *Young*, 13(2), 123-146.
- Leccardi, C. (2018). Rethinking youth cultures in the age of uncertainty. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 780-793.
- López, N. (coord.) (2009). *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. IIPE-UNESCO.
- Machado Pais, J. (1993). *Culturas juveniles*. Imprenta Nacional Casa da Moeda.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos.
- Manzione, M. (2011). *Autoridad pedagógica y cambio educativo*. Noveduc.
- Mendizabal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27(2) (abril-junio), 5-20.
- Meo, A. (2012). Identidades laborales docentes en tiempos de cambio: El caso de una escuela secundaria para adolescentes en riesgo social y educativo en la Ciudad de Buenos Aires. IX Seminario de la Red Estrado, Políticas Educativas en América Latina.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations*. Polity Press.
- Núñez, P. (2015). *La escuela secundaria en debate*. Aique.
- Núñez, P., Litichever, L. y Fridman, D. (2019). *Experiencia escolar y participación estudiantil*. HomoSapiens.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (comps.) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. HomoSapiens.

- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana: Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Aique.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama
- Rockwell, E. (comp.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Ruiz, J. I. (2019). *Sociología de las transiciones juveniles*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Saraví, G. (2020) Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad RELAP. *Revista latinoamericana de población*, 14(27), 228-256.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 21(39), 11-39.
- Southwell, M. (2016). *Educación y ciudadanía: Problemas de lo político en la escuela*. Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y justicia social en América Latina*. Granica.
- Unicef-OEI (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. Unicef.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vecino, M. y Buratovich, L. (2025). Estar en la escuela: Enganchados, desenganchados y desacoplados. En P. Núñez y L. Litichever (comps.), *Educar en tiempos incómodos* (pp. 33-48). El Colectivo.
- Vicente, M. E., Corica, A. C. y Otero, A. E. (2024). La educación secundaria Argentina en la última década: un análisis cuantitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 58-81.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: Jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, (41) (nº especial), 1.257-1.272.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Universitaria.

Recepción: 14/08/2025

Aceptación: 13/10/2025