

---

## **Derecho a la educación de adolescentes de sectores vulnerabilizados: políticas educativas y trayectorias escolares**

Mesa temática: N° 5. Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas

Mesa alternativa: N° 2. Políticas sociales y sociedad: lecturas sociológicas

María Fernanda Estevez [ferestevezfager@gmail.com](mailto:ferestevezfager@gmail.com)

Graciela Beatriz Valle [gbeatrizvalle@yahoo.com.ar](mailto:gbeatrizvalle@yahoo.com.ar)

Martha Alicia Suligoy [marthasuligoy@hotmail.com](mailto:marthasuligoy@hotmail.com)

Cecilia Alejandra Fuentes [ceciliafuentes309@gmail.com](mailto:ceciliafuentes309@gmail.com)

**Pertenencia institucional:** Gabinete de Estudios e Investigaciones en Trabajo Social (GEITS) e Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (IISE) – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

### **Resumen**

En el presente trabajo nos proponemos compartir el proyecto de investigación “Si del derecho a la educación se trata: políticas educativas para la inclusión en el nivel secundario y su relación con trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, en San Juan”, UNSJ, período 2020-22.

En Argentina, la pretensión de ampliación del derecho a la educación a los/as adolescentes, puesto de manifiesto en el reconocimiento normativo de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, así como a través del impulso de numerosas políticas de promoción de la igualdad educativa, no han sido suficientes para lograr la concreción de tal derecho. Esto se hace particularmente visible en las trayectorias escolares de muchos/as adolescentes de sectores vulnerabilizados que no transitaran la escolaridad en los tiempos y forma en que la propia escuela establece; que lo hacen de manera discontinua por condiciones objetivas de existencia, y con la carga subjetiva que genera su propio itinerario marcado por repitencia, sobreedad, abandonos temporarios, etc. La escuela secundaria ha tenido que abrir sus puertas a estos/as

---

estudiantes, pero aún muestra incapacidad para contenerlos/as, para posibilitar su permanencia y egreso, y para lograr aprendizajes de calidad y significativos para sus vidas. Es justamente en esas biografías de muchos/as adolescentes, donde se ponen en evidencia la imbricación de procesos de expansión, diferenciación y segmentación que persisten en el nivel secundario; donde es posible identificar las “presencias” y/o “ausencias” del Estado en la garantía del derecho a la educación.

En esta ponencia presentaremos un proyecto en el que proponemos analizar la relación entre las políticas educativas implementadas en el nivel secundario en San Juan, orientadas a garantizar la inclusión educativa en este nivel, con las trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas y/o inconclusas. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo en el que se prevé la combinación de análisis documental de las regulaciones de las políticas, con la aproximación casuística de trayectorias escolares, en las que se recuperen las voces de los/as adolescentes.

**Palabras claves: Derecho a la educación – Políticas Educativas – Trayectorias Escolares**

## **1. Introducción**

En el presente trabajo nos proponemos compartir el proyecto de investigación “*Si del derecho a la educación se trata: políticas educativas para la inclusión en el nivel secundario y su relación con trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, en San Juan*”, de la Universidad Nacional de San Juan, período 2020-22.

Tal proyecto tiene por objetivo general, analizar la relación entre las políticas educativas implementadas en el nivel secundario en San Juan, orientadas a garantizar la inclusión educativa en este nivel, con las trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas y/o inconclusas. Se trata de un

---

estudio cualitativo en el que se combinan diferentes estrategias metodológicas. En las sucesivas páginas compartimos tal propuesta de investigación.

## **2. De la intención de ampliar el derecho a la educación en el nivel secundario a la realidad de las trayectorias escolares de adolescentes vulnerabilizados: contextualización histórica e interrogantes presentes**

El derecho a la educación, está reconocido en numerosas regulaciones. A nivel internacional se destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los Derechos de los/as Niños/as (1989), los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU/2015), entre otros, a los cuales ha adherido Argentina. A nivel nacional, tal derecho queda consagrado en la misma Constitución, en la “Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes” N° 26.061/05 y en la “Ley de Educación Nacional” N° 26.206/06. Lo mismo sucede con la “Ley de Educación de la Provincia de San Juan” N° 1327-H/15. En general, existe consenso en que un efectivo derecho a la educación, no implica solamente que los/as niños/as y adolescentes puedan tener un lugar en el aula, sino que se debe lograr una efectiva inclusión, permanencia y terminalidad en los estudios, con un proceso educativo de calidad y con el logro de aprendizajes significativos para el desenvolvimiento en la sociedad.

En Argentina, desde el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, se extendió la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario<sup>1</sup>. A quince años de tal definición y habiéndose implementado numerosas políticas en los diferentes gobiernos, las estadísticas evidencian que, aun cuando ha habido variaciones en la tendencia, estamos lejos de alcanzar los objetivos de universalización y calidad de la educación secundaria. Así, la tasa de escolarización neta está en continuo incremento, desde un 55% en 1998 hasta un 75% en 2016, evidenciando su máxima pendiente luego de la promulgación de la ley de Educación Nacional (Buchbinder, McCallum y Volman,

---

<sup>1</sup> Anteriormente, en el año 1993, con la Ley Federal de Educación, ya se había sancionado una primera expansión de los años de escolaridad, que se correspondía con el ciclo inferior de tal nivel (denominada como 3º ciclo de la Educación General Básica).

---

2019). Esto significa que a tal fecha, aún hay 1 (uno/a) de cada 4 (cuatro) adolescentes en edad de escolarización, que no está en la escuela secundaria. Pero los problemas no están sólo en el acceso, sino también cuando se analizan algunos indicadores de eficiencia interna<sup>2</sup>.

El devenir histórico nos ayuda a situar el problema. El acceso de la población a la educación ha constituido un objetivo del Estado Argentino desde la misma conformación del Estado moderno –hacia fines del Siglo XIX–, donde el sistema educativo se erigió como un medio para la integración social, unidad e identidad nacional. Sin embargo, recién a mediados del Siglo XX, durante el Estado de Bienestar, la educación se constituyó en un derecho y se generaron condiciones para apuntar a su universalización. Este extenso período de fundación y expansión del sistema educativo moderno, si bien permitió la incorporación de nuevos sectores sociales, en la práctica derivó en procesos de homogeneización y reproducción de desigualdades. La última parte del Siglo XX estuvo marcada por la instauración de un régimen neoliberal que comenzó en la década de 1970 y alcanzó su esplendor en los '90. Los distintos gobiernos implicados (dictatorial y democráticos) fueron consolidando un escenario marcado por la profundización de la pobreza e inequidad en la distribución del ingreso; donde se impulsaron procesos de descentralización, privatización y focalización en relación a las políticas educativas. En dicho contexto se profundizaron los problemas de desigualdad, selectividad, diferenciación y segmentación educativa, a lo que se sumó la desarticulación institucional. Iniciado el Siglo XXI, tuvo lugar un proyecto político diferente que buscó la acumulación económica con inclusión social. Se dio la recuperación de la centralidad del Estado como garante y promotor de derechos, lo cual se tradujo en la promulgación de numerosas leyes que buscaron ampliar derechos de ciudadanía y en la implementación de políticas para reducir la pobreza. En el plano educativo, se buscó reinstalar un horizonte de igualdad y de alcance universal, pero cobrando relevancia, la

---

<sup>2</sup> La tasa de repitencia se mantuvo entre 9,9 y 11,1 % entre 2011 y 2017 alcanzando un mínimo en 2015, afectando mayormente al tercil socioeconómico más bajo donde se registra un valor de 15,3% en 2017. La tasa de promoción efectiva se ha evidenciado un aumento sostenido entre 2011 y 2018 de 73,4% a 78,4%, alcanzando su máxima variación en 2013. Por otra parte, la tasa de abandono interanual ha disminuido en forma sostenida desde 2011 a 2018, alcanzando un valor de 2,4% en este último. (Fuente: Observatorio Argentinos por la Educación, Informe Anual 2019; realizado en base a Relevamientos Anuales la Dirección de Información y Estadística Educativa, del Ministerio de Educación de Nación).

idea de inclusión. La educación y el conocimiento se asumieron como bienes públicos y como derechos sociales, y se impulsaron numerosas políticas y programas que procuraron atender la diversidad, contemplando las diferencias, frente a profundas situaciones de desigualdad e injusticias que atravesaban los niños, niñas y adolescentes que transitaban por las instituciones educativas. De manera más reciente, en el período 2015-2019, estuvo nuevamente signado por la reinstalación de un régimen neoliberal que renovó y actualizó las lógicas de los 90, generando como consecuencia, la profundización de un capitalismo cada vez más concentrado en términos de riqueza, la ampliación de desigualdades económicas y sociales, y la mercantilización de distintas esferas de la vida social, convirtiendo derechos en servicios, donde el área de educación, no escapó a tal lógica<sup>3</sup>. Si bien, diciembre de 2019 marca un nuevo giro en la orientación de las políticas, la pandemia por COVID-19 ha obligado al gobierno a atender esta situación de emergencia, la cual ha profundizado la desigualdad en el acceso a distintos derechos.

Como se puede advertir, las diferentes orientaciones políticas que ha asumido el Estado argentino en cada momento histórico, han tenido consecuencias –favorables o perjudiciales– en los procesos de expansión del sistema educativo y en la incorporación de distintos sectores sociales. Sin embargo, también debe considerarse la dinámica propia del nivel secundario. En palabras de Terigi (2016):

Una mirada histórica y comparada permite sostener que en Argentina la ampliación de la cobertura de la educación secundaria se produjo sin haber modificado su modelo institucional determinante (Acosta, 2012). Así, la dinámica de incorporación de ‘nuevos públicos’ (sectores sociales tradicionalmente excluidos), fue acompañada de procesos de expulsión, evidenciándose en forma temprana el carácter selectivo de las instituciones de nivel medio. (p. 21).

La pretensión de ampliación del derecho a la educación a los y las adolescentes, puesto de manifiesto en el reconocimiento normativo de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, así como a través del impulso de numerosas políticas de promoción de la igualdad educativa, no han sido suficientes para lograr la concreción de tal derecho.

---

<sup>3</sup> En distintas publicaciones y trabajos presentados en congresos, realizados por el equipo de investigación en proyectos anteriores, damos cuenta de esto.

---

Esto se hace particularmente visible en las trayectorias escolares de muchos/as jóvenes de sectores vulnerabilizados que no transitaran la escolaridad en los tiempos y forma en que la propia escuela establece; que lo hacen de manera discontinua por condiciones objetivas de existencia, y con la carga subjetiva que genera su propio itinerario marcado por repitencia, sobreedad, abandonos temporarios, etc. La escuela secundaria ha abierto sus puertas a estos/as estudiantes de sectores vulnerabilizados, pero aún muestra incapacidad para contenerlos/as, para posibilitar su permanencia y egreso, y para lograr aprendizajes relevantes, significativos o de calidad para sus vidas. Es justamente en esas biografías de muchos/as adolescentes, donde se hacen visibles los procesos de escolarización marcados por una dinámica de “*exclusión incluyente*” (Gentilli, 2009) y donde se ponen en evidencia “*la imbricación de los procesos de expansión, diferenciación y segmentación*” (Pinkasz, 2015, p. 6) que persisten en el nivel secundario y que aún afectan el derecho a la educación de muchos/as jóvenes.

Como podemos advertir, a mucho más de una década de la sanción de la Ley de Educación Nacional donde se instituyó la obligatoriedad del nivel secundario, nos encontramos a esta altura de las circunstancias frente a un escenario que reconoce el derecho a la educación de los/as adolescentes, donde los gobiernos de diferentes orientaciones han impulsado diversas políticas socioeducativas tendientes a abarcar a los sectores vulnerabilizados –en algunos casos focalizadas y en otros con pretensión de universalidad–, pero con adolescentes que en sus trayectorias dan cuenta de que el derecho a la educación sigue estando vulnerado. Por otra parte, en virtud del grado de descentralización del sistema educativo argentino, cobra relevancia la particularidad de lo que sucede en las jurisdicciones, en tanto que cada provincia no sólo implementa algunas políticas de alcance nacional, sino que también despliega sus propias estrategias para hacer efectivo el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel.

Frente a tales situaciones, en el proyecto que compartimos, nos planteamos como inquietud central, ¿cómo se relacionan los marcos normativos y políticas educativas implementadas en el nivel secundario en San Juan, orientadas a garantizar la inclusión educativa en este nivel, con las trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas y/o inconclusas? Algunos interrogantes implicados con las políticas son: ¿Qué políticas y programas educativos

se implementan en San Juan, para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel secundario, particularmente de adolescentes de sectores vulnerabilizados? ¿Qué características asumen las políticas y programas socioeducativos en relación a las problemáticas que atienden, los objetivos que se proponen e intervenciones o estrategias que despliegan? Por otra parte, y bajo la presunción de que la reconstrucción de las trayectorias escolares posibilita identificar las “presencias” y/o “ausencias” del Estado en la garantía del derecho a la educación, es que nos preguntamos: ¿Cómo influyen las políticas y programas educativos implementados en el nivel secundario de San Juan, en las trayectorias escolares de los/as adolescentes de sectores vulnerabilizados? ¿Qué efectos concretos producen el entramado de tales políticas y programas públicos en los procesos de incorporación, retención y/o expulsión de los/as adolescentes?

Frente a estos interrogantes, a lo largo de la investigación, procuraremos analizar la relación entre las políticas educativas implementadas en el nivel secundario en la Provincia de San Juan, orientadas a garantizar la inclusión educativa en este nivel, con las trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas y/o inconclusas. Para ello, en un primer momento, se buscará identificar y describir los marcos normativos y las políticas educativas que se implementan en San Juan, para garantizar el ingreso, permanencia y aprendizaje en el nivel secundario, particularmente, las que apuntan a la inclusión educativa de adolescentes de sectores vulnerabilizados. Seguidamente, se caracterizarán tales políticas en relación a las problemáticas que atienden, los objetivos que se proponen e intervenciones o estrategias que despliegan. Por otra parte, se reconstruirán trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas o inconclusas. Finalmente, se analizarán los efectos que producen el entramado de políticas educativas en los procesos de incorporación, retención y/o expulsión de tales adolescentes.

### **3. El encuadre teórico del estudio**

#### **3.1. El enfoque de derechos y el derecho a la educación**

---

El Enfoque de Derechos Humanos, según el concepto de Naciones Unidas tomado por Pautassi (2010) se define como:

(...) un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro del desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia del desarrollo. (p. 32).

Desde hace unos años, dicho enfoque sirve como sustento para el desarrollo de las Políticas Públicas vinculadas con el ejercicio de derechos sociales; en tanto los marcos normativos internacionales trazan un horizonte al cual intenta avanzarse de manera operativa, a través de políticas e instituciones encaminadas a la concreción de los derechos implicados.

Recuperando los aportes de Pautassi (2010), esta Perspectiva de Derechos posee una serie de ventajas: por un lado fortalece la institucionalidad democrática a través de la capacidad de incidir en los procesos de formulación, implementación, evaluación y fiscalización de las políticas sociales. Por otro, las personas son reconocidas como sujetos de derechos y de obligaciones. Asimismo, el Estado también es reconocido como garante de estos derechos y, a la vez, debe cumplir con determinadas obligaciones en su relación con la ciudadanía, donde uno de los aspectos que caracteriza a un derecho es la posibilidad de dirigir un reclamo ante una autoridad independiente (justicia), para que asegure el cumplimiento de la obligación.

En el marco de este enfoque, los derechos son reconocidos a las personas o grupos colectivos por su condición de tales, sin ningún tipo de distinción y su *“satisfacción se dirige a asegurar las condiciones materiales así como prerrogativas necesarias para llevar adelante una vida digna y autónoma”* (Rossi y Moro, 2014, p. 31). La educación es uno de los derechos, entre otros, que es reconocido socialmente.

Desde el enfoque propuesto, el acceso al derecho a la educación queda contemplado en diversos marcos normativos de orden internacional y nacional. Entre ellos, a nivel internacional se destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la



Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989), los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU/2015), entre otros, a los cuales ha adherido Argentina. A nivel nacional, tal derecho queda consagrado en la misma Constitución, en la “Ley de Educación Nacional” N° 26.206/06, en la “Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas/os y Adolescentes” N° 26.061/05. Lo mismo sucede con la “Ley de Educación de la Provincia de San Juan” N° 1327-H/15. En tales legislaciones, la educación es considerada una prioridad, constituyéndose en una política de Estado para conformar una sociedad más democrática, igualitaria, respetuosa de los derechos humanos y libertades individuales. Desde las normativas señaladas, el ejercicio del derecho a la educación, implica mucho más que el simple acceso efectivo de las personas a las instituciones educativas; sino también apunta a la disponibilidad de centros educativos en las cercanías de los hogares de los potenciales alumnos; a la accesibilidad a los mismos; a la permanencia en el sistema educativo que posibilita a los alumnos culminar sus estudios; y a la calidad de la educación recibida, lo cual se expresa en los resultados de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en el transcurso de sus trayectorias educativas (Villarán, 2010).

En consecuencia, frente a contextos socioeducativos desventajados, el Estado debe prever políticas públicas tendientes a garantizar el derecho en cuestión. Normativamente, la Ley de Educación Nacional (2006), contempla en su Título V, un apartado especialmente dedicado a las “Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa”. En los términos de tal ley, se trata de políticas *“destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación”* (Art. 79); las cuales *“deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente obligatorios”* (Art. 80).

### **3.2. Notas sobre las implicancias de la inclusión educativa**

Como hemos señalado, existe consenso en que un efectivo derecho a la educación, no implica solamente que los/as niños/as y adolescentes puedan tener un lugar en el aula,

---

sino lograr una efectiva inclusión, permanencia y terminalidad en los estudios, con un proceso educativo de calidad y con el logro de aprendizajes significativos para el desenvolvimiento en la sociedad.

En consecuencia, entendemos que el efectivo ejercicio del derecho a la educación implicaría acercarse a procesos más amplios de inclusión educativa. Esto significaría, pensar la inclusión, no sólo en términos de “estar en la escuela”, sino también “estar aprendiendo”, es decir, que la propuesta educativa debe ser de calidad y posibilitar aprendizajes significativos. Es en tal sentido que Tenti Fanfani (2007) expresa que, “*los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver, al mismo tiempo, dos desafíos estrechamente relacionados. Por una parte, tienen que ampliar las oportunidades de escolarización, por la otra, deben mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela (...)*” (p. 2).

La inclusión en términos educativos implicaría dos dimensiones. Por un lado, la inclusión en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. Por otro lado, la inclusión al conocimiento, como un modo de inscripción y/o ampliación cultural. Desde esta perspectiva, se sostiene que se está incluido, cuando el sujeto es recibido e introducido en alguna cultura. Justamente la educación, en sus distintos formatos, asume la tarea de posibilitar esa relación entre el sujeto y la cultura, pero el desafío es lograrlo desde una perspectiva emancipadora. Como expresa Meirieu:

Uno de los mayores desafíos de la educación de hoy es la relación entre el sujeto y la cultura. Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo. (Meirieu, 2013, citado en Birgin, 2013, p. 7).

Debe advertirse que adherimos a la idea de que la inclusión es un proceso integral que no se logra mediante la superación parcial de las condiciones que obstaculizan el derecho a la educación, sino que requiere de la atención de condiciones globales de pobreza y desigualdad en la que se encuentran los sectores vulnerabilizados.

### **3.3. Adolescencias vulnerabilizadas**

---

En el marco del enfoque de derechos, cobran relevancia quiénes son los sujetos de derecho. En nuestro caso, tomando en cuenta el objeto de estudio planteado, lo son los/as adolescentes de sectores vulnerabilizados, cuyas trayectorias escolares evidencian avatares, procurando ser alcanzados por políticas educativas que buscan garantizarles el derecho a la educación.

Respecto a la categoría “adolescencia”, recuperamos los aportes de Colángelo (2003) quien plantea que aquello que se reconoce como infancia/adolescencia no significa lo mismo para todas las sociedades. Generalmente, se contemplan las fases de maduración biológica para distinguir los grupos etáreos (infancia, adolescencia y adultez), como etapas diferenciadas y con características y necesidades particulares. Sin embargo, la autora muestra cómo los estudios antropológicos han evidenciado, que las edades son socialmente recortadas de diferentes formas; a la vez que tales edades cobran una valoración particular en cada sociedad.

En este sentido, Colángelo (2003) trabaja sobre la idea de diversidad de la niñez/adolescencia, como categorías socialmente construidas en la que se conjugan tres dimensiones de lo social: variabilidad cultural, desigualdad social y género. Según la autora, este proceso de construcción de las categorías infancias y adolescencias no es unívoco, sino que se caracteriza como conflictivo y dinámico, ya que supone siempre una disputa de sentido. Así, la definición de qué es “la” niñez –o, en nuestro caso “la” adolescencia–, qué se considera adecuado para este grupo y qué comportamientos o características, por no adecuarse a lo establecido, caen en el terreno de lo anormal, no es un dato dado por la naturaleza, sino el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal.

Las nociones de infancia y de adolescencia, una vez instituidas, tienden a igualar y a encubrir una gran cantidad de experiencias de vida por la que realmente atraviesan los niños, niñas y adolescentes; vinculadas con su propia identidad cultural, atravesados por las desigualdades sociales y las distinciones de género. Colángelo (2003) sostiene que estas nociones han comenzado a ser el centro de críticas, al considerar las múltiples “caras” de las infancias y las adolescencias en la actualidad. La autora expone que:

(...) la niñez (considerada) como una categoría socialmente construida que expresa los intereses de un determinado momento histórico y, como tal, guía políticas sociales y las

---

prácticas concretas de los actores sociales. Si pensamos en la tarea antropológica como un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y de categorías, la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de 'infancias', plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja. (Colángelo, 2003, p.7).

Asimismo, plantea que esta homogeneización de los conceptos infancias y adolescencias, como abstractos y unívocos siguen estando presentes en los abordajes que se hacen sobre estas poblaciones. Para romper con ello, es importante recuperar la perspectiva de los actores, para analizar cómo éstos piensan, actúan y significan sus vidas. Esta homogeneización, se puede pensar que se encuentra implícitamente en las legislaciones y en el diseño de las políticas públicas que están dirigidas a estos grupos (Colángelo, 2003).

Finalmente, claro está que muchas de estas adolescencias son vulnerabilizadas y ello es lo que justamente les cercena el ejercicio de sus derechos. Tal condición de vulnerabilización es el resultado histórico de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: tales grupos no "son" vulnerables por alguna condición propia, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales (Loyo y Calvo, 2009, citado en Terigi, 2016).

### **3.4. Políticas Educativas y Socioeducativas en el marco de las Políticas Públicas**

En el presente estudio, nos interesa situar a las políticas educativas y socioeducativas, como parte de las políticas públicas; precisamente porque un rasgo distintivo del sistema educativo argentino, desde su conformación, ha sido la presencia del Estado como un actor principal.

Para esto, partimos de la comprensión del Estado como una relación social inherentemente contradictoria (O'Donnell, 1984, p. 210), donde el Estado o lo político no está "afuera" de la sociedad, sino que es parte intrínseca de ésta. Recuperando los

---

aportes de Gramsci y Poulantzas, se supera la concepción que entiende al Estado como el campo limitado de una superestructura política. Estos autores “*han posibilitado mayor precisión en el acercamiento a la concepción del Estado como un factor de cohesión de una formación social*” (Garcés, 2017, p. 41). En esta dirección, el análisis de las Políticas Públicas se distancia entonces de visiones Estadocéntricas o Sociocéntricas, para proponerse un “acercamiento interactivo”, relacional, que analiza conflictos, límites e intereses en el Estado y la Sociedad. Sólo desde esta posición se pueden capturar los límites y las posibilidades de la acción del Estado; en tanto hacer política es esencialmente un conflicto entre actores del Estado y actores de la Sociedad para ver quién define las reglas que regulan el comportamiento social.

Desde tal perspectiva, las Políticas Públicas que el Estado implementa, “*dejan de obedecer a la unilateralidad de quienes detentan el poder del Estado, para convertirse en una resultante del conjunto de interacciones que se producen en el espacio de la política y sus sucesivos juegos de hegemonía y contrahegemonía*” (Garcés, 2017, p. 43). En consecuencia, definiremos a las políticas públicas como:

Un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras. En cualquiera de las áreas mencionadas existen distintas posibilidades de acciones de política que se vinculan a iniciativas gubernamentales en curso o potencialmente implementables y que involucran conflictos entre los distintos actores de la comunidad. (Dunn, 1994, citado en Espinoza, 2009, p. 3).

Es en este sentido que entenderemos a las Políticas Educativas como Política Pública, es decir, como construcción de distintos actores con diversos intereses, plasmadas en acciones (u omisiones) del Estado, en materia educativa. Por otra parte, la idea es trascender la mirada que restringe tales políticas a las intervenciones relacionadas con los sistemas educativos propiamente dichos, para avanzar en la perspectiva de que las prácticas educativas atraviesan la totalidad social, reconociendo el carácter configurador y re-configurador que la Educación tiene de la cultura social. En suma, pensamos a las Políticas Educativas como intervenciones resultantes de las interacciones de diversos

---

actores, plasmadas en acciones (u omisiones) del Estado, donde se disputa la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos.

Dada la amplitud de aspectos que abarcarían las políticas educativas, en la presente investigación, nos interesaremos por aquellas que apuntan especialmente a la inclusión educativa –en el sentido ya planteado–. Asimismo, como parte de tales políticas contemplaremos particularmente a aquellos Programas que en los años de la gestión del Frente para la Victoria –y luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) –, comenzaron a ser denominados, hasta el presente, como Programas Socioeducativos. Los mismos son aquellos que están:

Dirigidos a niños/as y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables y, en principio, uno de los criterios de asignación de los recursos humanos y materiales del programa a escuelas y comunidades concretas es precisamente la condición de vulnerabilidad. Sin embargo, no son programas compensatorios en el sentido clásico del término, sino un conjunto variopinto de iniciativas, algunas previas a su categorización como ‘socioeducativas’ y otras generadas en el contexto de esta nueva conceptualización: la decisión común es ampliar las oportunidades educativas en la escuela y más allá de ella. (Terigi, 2016, p. 24).

Justamente, son Políticas y Programas (nacionales y provinciales) que son impulsados para atender las necesidades de grupos sociales excluidos o vulnerabilizados, en pos de lograr su inclusión y la igualdad en el acceso al derecho a la educación. Buscan expandir la experiencia educativa y mejorar las condiciones de escolarización. Se diseñan para ampliar horizontes culturales, distribuir saberes, y enriquecer las trayectorias educativas apostando a que de tal modo se fortalezcan las trayectorias escolares; para lo cual se despliegan diversas estrategias de intervención. Involucran propuestas educativas que amplían el espacio y el tiempo escolar, que fortalecen las trayectorias educativas, y que mejoran los vínculos entre escuela, comunidad y familias.

### **3.5. Trayectorias escolares y Desigualdad Social**

El concepto de trayectoria ha tenido un gran impacto en el campo educativo, su presencia es notoria tanto en la producción teórica como en el ordenamiento normativo

---

que orienta las políticas del sector. Sin embargo, se trata de una categoría compleja que sustenta amplias discusiones conceptuales y que ha tenido un uso extendido en diversas disciplinas vinculadas a las ciencias sociales. En este sentido, la idea de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico metodológico amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo (Frassa y Muñiz Terra, 2004, citado en Toscano, Briscioli y Morrone, 2015).

Desde una mirada pedagógica, Terigi (2009) plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema. Desde esta perspectiva, es posible identificar dos tipos de trayectorias. Las trayectorias teóricas, que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema; y las trayectorias reales, que describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización. Lo relevante de esta consideración es que ya sea que se trate de trayectorias teóricas o reales, ambas se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren.

La literatura sobre inclusión educativa rescata el valor de la diversidad de trayectorias académicas de las personas, cuestionando la idea de “trayectorias normales” según la cual los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados. Desde esta perspectiva, *“los progresos de los sujetos...quedan signados como distancia que se acorta hacia la meta a llegar, como progreso en el sentido o dirección correcta medible por lo que aún falta por recorrer”* (Baquero, 2006, p. 22). Frente a este enfoque lineal, aparece la preocupación por instalar una conceptualización alternativa sobre el desarrollo de los individuos: *“Bien podría concebirse el desarrollo como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescripta”* (Baquero, 2006, p. 22).

---

Kaplan (2006), sostiene que el éxito o fracaso educativo constituye una construcción cultural. En su argumentación parte de la teoría de P. Bourdieu según la cual las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización; así, el capital cultural es desigualmente “acumulado” por los individuos, al tiempo que la escuela termina consagrando como legítima la cultura que corresponde a la clase social dominante, generando así diferencias entre los estudiantes de una manera implícita y legitimando diferencias sociales al tratar la herencia social como herencia natural. En consecuencia, para Kaplan *“no se puede interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos”* (2006, p. 35), por lo que para comprender las trayectorias estudiantiles de los individuos se debe considerar sus posibilidades materiales y simbólicas para realizar dicha trayectoria.

Aunque actualmente el enfoque de derecho atraviese la definición de las políticas públicas, entre ellas las educativas, apuntando a ampliar el poder social de los sectores populares, la situación de ventaja o desventaja relativa que éstos tengan para plantear sus exigencias y que éstas sean efectivamente atendidas deriva no sólo de las exigencias y protecciones establecidas jurídicamente, sino también de las posibilidades de acceder a una serie de recursos y capacidades desigualmente distribuidos, vinculados con la interacción social, las culturas, los saberes, el lenguaje, la disponibilidad de bienes materiales, las posibilidades económicas y financieras, entre otros (Pautassi, 2007).

En este sentido, reconocemos que las trayectorias de los/as adolescentes vulnerabilizados/as son, en términos de Terigi (2007), *“trayectorias no encauzadas”*, pues gran parte de estos jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Estas reflexiones centran nuestra atención sobre puntos críticos en los recorridos de los/as adolescentes en las escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas.

Dentro del sistema educativo, los principales problemas de los/as jóvenes son el acceso y la permanencia en los diferentes niveles de educación, como así también el rezago o sobre-edad (DINIECE-UNICEF, 2004, citado en Ramajo, 2015). Terigi (2009) postula



---

que los/as jóvenes de posiciones socioeconómicas vulnerables tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer aprendiendo y continuar sus estudios hasta finalizar el ciclo. Las transiciones entre niveles son puntos críticos en las trayectorias escolares de este universo juvenil. Al respecto, Jacinto (2012) plantea que la educabilidad de los jóvenes de sectores vulnerabilizados que asisten a escuelas de su zona, se ve afectada por problemáticas particulares de su contexto asociadas a cuestiones de subsistencia y a necesidades básicas insatisfechas entre otras (Jacinto, 2012, citado en Ramajo, 2015).

Otra cuestión interesante para pensar es que la desigualdad no es un estado definido de una vez y para siempre. Es una relación entre sujetos que abarca distintos ámbitos, y se convierte en persistente porque se repiten mecanismos de exclusión. Tiene que ver con cómo se relacionan los iguales con los desiguales, cómo se excluye a los desiguales o cómo se trata de incluir subordinadamente a los desiguales.

Junto a las intervenciones impulsadas por algunas políticas educativas con nítida orientación inclusiva, la academia ha comenzado a aportar a la construcción de este nuevo paradigma en el que es posible reconocer, entre otros aspectos, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, y la advertencia de que la desigualdad impide la concreción del derecho a la educación de muchos/as adolescentes.

#### **4. El abordaje metodológico**

Para el estudio planteado, apelamos al uso de la metodología cualitativa. La indagación propuesta busca enlazar políticas educativas implementadas en el nivel secundario en San Juan, para garantizar la inclusión educativa, con las trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas y/o inconclusas. Esto obliga a realizar un doble recorrido en el proceso de investigación.

Por un lado, para lograr la identificación y caracterización de las políticas y programas educativos, se ha previsto la realización de entrevistas a autoridades ministeriales locales implicadas en el nivel secundario y a responsables de la implementación de las

---

políticas y programas educativos y socioeducativos relacionados con el nivel; a la vez que la recopilación y análisis de datos documentales (leyes, resoluciones, diseños, reglamentaciones, etc. de programas educativos tendientes a la inclusión educativa). La intención es cartografiar los dispositivos estatales educativos implementados en San Juan para garantizar la inclusión educativa de adolescentes de sectores vulnerabilizados; con el propósito de analizar los fundamentos y fisonomía de los mismos.

Por otro lado –y en tanto nos interesa analizar los efectos que producen el entramado de las políticas y programas educativos identificados, en los procesos de incorporación, retención y/o expulsión de los estudiantes del nivel secundario–, proponemos reconstruir las trayectorias escolares de adolescentes de sectores vulnerabilizados, que se presentan como discontinuas y/o inconclusas. Para ello, se apela a la realización de entrevistas en profundidad a una muestra significativa e intencional de adolescentes, en las que se buscará recuperar la perspectiva de tales actores (Guber, 1994).

Precisamente, los estudios cualitativos de trayectorias educativas individuales, posibilitan conocer los modos particulares en que se transitan los circuitos escolares, recuperando las voces de los propios sujetos, lo cual permite comprender la diversidad de aspectos que marcan sus experiencias educativas y que en definitiva inciden en sus oportunidades de concretar su derecho a la educación. En palabras de Terigi (2015) “*se trata de aproximaciones casuísticas, sin pretensiones de representatividad; pero el abordaje permite, por vía del caso, echar luz sobre funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de los individuos por el sistema escolar*” (p. 104).

En función del posicionamiento y proceso metodológico expuesto, se detallan distintos aspectos vinculados a la ejecución de la investigación.

En cuanto a las unidades de análisis, se precisa diferenciar, por un lado, las políticas educativas implementadas tendientes a la inclusión de adolescentes de sectores vulnerabilizados. Al respecto, se consideran políticas de la cartera educativa jurisdiccional, orientadas al nivel secundario, implementadas en San Juan, nacionales y provinciales, que han estado vigentes en los últimos seis años y que tienen al menos un

año de implementación al 2020<sup>4</sup>. Por otro lado, nuestras unidades también son adolescentes de sectores vulnerabilizados que presentan trayectorias escolares discontinuas y/o inconclusas en el nivel secundario. Se trabaja con una muestra significativa e intencional (Maxwell, 2019) de casos múltiples contrastantes, cuyos criterios de selección son: adolescentes que asisten a escuelas donde se implementen (o hayan implementado) programas tendientes a la inclusión educativa; adolescentes que transitan entre tercero y sexto año de su escolarización secundaria, que presentan trayectorias escolares discontinuas (inasistencias reiteradas, abandonos temporarios, repitencia, desacoplamiento); o que, estando en edad de transitar su escolarización secundaria, no han iniciado tal nivel o lo han abandonado (trayectorias inconclusas); y finalmente, que la muestra sea heterogénea en cuanto al género. El tamaño de la muestra se definirá en el transcurso de la investigación, siguiendo criterios de saturación (Bertaux y Jick, 1994).

Las técnicas de recolección de datos propuestas son la recopilación y análisis de contenido de fuentes documentales de marcos normativos del nivel secundario y de programas educativos implementados en la Provincia de San Juan. Asimismo, entrevistas semi-estructuradas (dirigidas a autoridades ministeriales locales del nivel secundario y a responsables de la implementación de los programas educativos) y en profundidad (orientadas a adolescentes de sectores vulnerabilizados, que presentan trayectorias escolares discontinuas y/o inconclusas).

Los aspectos que se indagarán y analizarán en relación a los programas son las problemáticas que atiendan, objetivos que persiguen y tipo de intervenciones desplegadas. En cuanto a las trayectorias, su reconstrucción supone indagar la particularidad del recorrido de cada adolescente, recuperando el entramado estructural, institucional y biográfico (Toscano *et al.*, 2015, p. 13), además de las dimensiones subjetivas y prácticas (Garrido, 2012, citado en Scarponetti, Sorribas y Garay Reyna, 2019, p. 298), focalizando en las condiciones de escolarización. En tanto interesa analizar la influencia de las políticas educativas en los procesos de incorporación,

---

<sup>4</sup> Frente a la pandemia suscitada durante el mismo 2020, también se ha decidido incorporar políticas y/o programas educativos de emergencia, destinados a atender el acceso a la educación de adolescentes vulnerabilizados.

---

retención o expulsión, se indagará sobre las posibilidades de escolarización secundaria, las experiencias de tal escolarización, los puntos críticos o núcleos problemáticos, a la vez que los aspectos que posibilitan y los que perturban la continuidad de la trayectoria escolar.

Para el análisis de la información se propone el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Complementariamente, para el análisis de las trayectorias, se construirán síntesis cronológicas de cada uno de los itinerarios escolares recorridos por los/as entrevistados/as, y se confeccionarán “calendarios de historias de vida” (Harris y Parisi, 2007, citado en Toscano *et al.*, 2015)<sup>5</sup>.

La permanente confrontación e integración de los hallazgos que se logren a lo largo de todo el proceso, será lo que le otorgará confiabilidad y validez a la investigación propuesta.

## **5. Palabras finales**

En el sustrato de la indagación propuesta, hay una preocupación y motivación ético-política. El proyecto de investigación expuesto, “*Si del derecho a la educación se trata...*”, alude justamente, no sólo a ‘*de qué se trata*’ o refiere tal derecho (o su vulneración), puesto de manifiesto en el modo en que transitan sus trayectorias escolares los/as adolescentes de sectores vulnerabilizados; sino que también remite al ‘*cómo se trata*’, esto es, a la comprensión y análisis de las políticas impulsadas para lograr la inclusión educativa.

En tal sentido, consideramos que los avances y resultados de esta investigación, podrían significar un importante aporte para la producción de conocimientos en el ámbito académico. Por un lado, resulta relevante el análisis de los fundamentos y fisonomía que adoptan las políticas educativas y socioeducativas, lo cual es de especial interés,

---

<sup>5</sup> Los “calendarios de historias de vida”, son grillas en las cuales se vuelca información retrospectiva sobre la vida de un grupo de sujetos, cuando se intenta indagar en procesos, trayectorias y transiciones, tomando como medida temporal un año calendario y graficando los períodos de asistencia escolar con las referencias al curso, instituciones y –en nuestra investigación–, a políticas educativas identificadas (Harris y Parisi, 2007, citado en Toscano *et al.*, 2015).

tanto para el ámbito de la Educación, como para el Trabajo Social, por la preponderancia que esta disciplina le asigna a las intervenciones que buscan garantizar derechos. Por otro lado, también podría representar un aporte teórico-metodológico en los estudios de trayectorias. No obstante, creemos que la mayor contribución podría ser para la esfera pública vinculada a la implementación de políticas que buscan garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación que muchos/as adolescentes, aún tienen negado.

## 6. Bibliografía

Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>.

Bertaux, D. y Jick, T.D. (1994). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Colección documentos de trabajo N° 5. I.I.C.E., UBA, Buenos Aires, Argentina.

Birgin, A. (2013). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista del IIICE*, N° 30, p. 5-16. Recuperado en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>.

Briscioli, B. (2017). Aportes de la perspectiva de las trayectorias escolares para pensar las desigualdades educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.17, N° 3.

Buchbinder, N., McCallum, A. y Volman, V. (2019). Informe anual: El estado de la educación en la Argentina. Observatorio Argentinos por la educación. Recuperado en: [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/El\\_estado\\_de\\_la\\_educacion\\_Argentina.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf).

Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX. Buenos Aires: Mimeo. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>.

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volumen 17, Número 8, ISSN 1068–2341. Recuperado en: <http://epaa.asu.edu/epaa/>.

---

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos*. Argentina: Troquel.

Garcés, L. (2017). *La educación después del Estado Nación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue y Editorial UNSJ.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, págs. 19-57.

Glaser, A. y Strauss, N. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.

Guber, R. (1994). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Legasa.

Kaplan, C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Recuperado en: [http://www.porlainclusion.educ.ar/mat\\_educativos/txt\\_pedagogicos.htm](http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm).

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación, ciencia y tecnología. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf).

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

O'Donnell, G. (1984). Apuntes para una teoría del Estado. En Ozlak, O. (Comp.), *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pautassi, L. (2007). Más allá de la focalización. El aporte del enfoque de derechos en las políticas sociales. Ponencia presentada en el 8° Congreso Nacional de Sociología Jurídica: Derecho, Democracias y Sociedad, Univ. Nacional del Litoral, Santa Fe.

Pautassi, L. (Ed.). (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

---

Pinkasz, D (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. CABA, Argentina: FLACSO.

Ramajo, M. F. (2015). Trayectorias educativas en contextos de vulnerabilidad. Un estudio de caso de jóvenes de Villa Itatí que asisten a un dispositivo de apoyo escolar secundario (tesis de grado). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Rossi, J. y Moro, J. (2014). Los derechos en las políticas sociales. Una mirada en clave regional. p. 23-42. En Cazzaniga, S., *Derechos, políticas sociales y problemáticas contemporáneas: Debate desde el Trabajo Social*. Entre Ríos, Argentina: EDUNER.

Scarponetti, P.; Sorribas, P. M. y Garay Reyna, Z. (2019). Imaginarios sociales de inclusión/exclusión en la implementación de la asignación universal por hijo: mediaciones institucionales y familiares en las trayectorias educativas. En Domínguez i Amorós, M.; Fernández A., T. y Tuñón, I. (comp.), *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica*. CABA, Argentina: CLACSO; Barcelona, España: INCASI.

Tenti Fanfani, E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Borrador para la discusión. Recuperado en: [http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion\\_exclusion\\_SPA.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf)

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

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En Pinkasz, D., *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. CABA, Argentina: FLACSO.

Terigi, F. (2016). Módulo Trayectorias Educativas y Escolares, Clase 5. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

---

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, N° 16. Fundación Friedrich Ebert.

Thisted, S. (2013). Pasado y presente de las políticas socioeducativas. En S. Thisted, P. Pineau, M. D. Béjar, R. Forster, V. Seoane, y J. Trímboli, *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. En *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-061/782>

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.

Villarán, V. (2010). Desigualdades Educativas en el Perú. *Investigación de la Serie: Ensayos e Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)*. Bs. As.- N° 1 “Desigualdades Educativas en América Latina”. 1ª edición, Buenos Aires.