



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Briscioli, Bárbara
Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 17,
núm. 3, 2017, Septiembre-Diciembre, pp. 1-30
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v17i3.30212

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758585024>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”

Approaches towards building the concept of “school pathways”

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-30

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Bárbara Briscioli

Revista indexada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)



Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”

Approaches towards building the concept of “school pathways”

Bárbara Briscioli¹

Resumen: El artículo presenta la perspectiva conceptual sobre trayectorias escolares construida en una tesis doctoral en un escenario de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. En primer lugar, se exponen los debates sociológicos que intentan comprender las dimensiones que componen las trayectorias vitales de los sujetos. Las discusiones se centran en cómo se pondera cada una de estas dimensiones, y se incluyen propuestas que las analizan en interrelación. En segundo lugar, se hace referencia a las trayectorias escolares con especial énfasis en las condiciones institucionales que las definen, y que construyen concepciones normalizadas, aunque a la vez se intenta evidenciar que los sujetos recorren el sistema escolar de modos diversos. En tercer lugar, se hace mención de las transiciones entre adolescencia y juventud para complejizar el lugar que adquiere la educación secundaria en la población de ingreso reciente al nivel. En cuarto lugar, se analizan estudios sobre abandono escolar para dar cuenta de los modos dominantes de comprender el fenómeno y acentuar la posición que adquiere la institución escolar en esta situación. Se sostiene que las condiciones de escolarización estándar provocan dificultades concretas y específicas en los tránsitos de los sujetos por el nivel secundario. Por último, se ofrecen consideraciones para la conceptualización de las trayectorias escolares.

Palabras clave: trayectorias escolares, educación secundaria, escolaridad obligatoria, transición escolar

Abstract: This article presents a conceptual perspective built on a doctoral dissertation on educational pathways, in a scenario where the compulsory period of secondary schooling has been extended in Argentina. First of all, sociological debates are discussed in an attempt to understand the multiple factors making up the subject's life experiences. Arguments focus on how each of these factors are weighed, and suggestions are made to analyze the relationships between them. Secondly, educational pathways are referred to, drawing special attention to the institutional conditions that define them as they make up the concepts of what is standard. In turn, an attempt is made to show that subjects make their way through the educational system in a variety of ways. Thirdly, the transition from adolescence into youth is analyzed to add depth to the place secondary education has occupied in light of the population recently entering this level. Then, surveys on school dropout rates are analyzed in order to account for the prevailing ways in which this phenomenon is understood and to highlight the place school has as an institution. It is stated that standard schooling conditions create concrete, specific difficulties during the subjects' passage through the secondary level. Finally, an outline is given of the issues to be taken into account when undertaking the conceptualization of educational pathways.

Key words: school pathways, secondary education, compulsory education, school transition.

¹ Facultad de Filosofía y Letras de la Facultad De la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becaria Postdoctoral (CONICET/ IDH-UNGS). Docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación.

Dirección electrónica: bbriscioli@gmail.com

Artículo recibido: 7 de octubre, 2016

Enviado a corrección: 29 de mayo, 2017

Aprobado: 14 de agosto, 2017

1. Introducción

En este artículo se presenta la perspectiva conceptual construida en una tesis² sobre trayectorias escolares en un escenario de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina³. Ante la constatación de la pluralidad que adquieren los recorridos de los sujetos por el sistema educativo y las dificultades que experimentan adolescentes y jóvenes para sostener la escolaridad y avanzar en el Nivel Secundario, surgió el interés por considerar las trayectorias escolares como unidad de análisis y estudiar las dinámicas que ofrecen la/s oferta/s de escolarización⁴. La perspectiva conceptual que sustenta este planteamiento parte del concepto sociológico de *trayectorias* y construye un modo de comprender las trayectorias escolares con especial énfasis en las condiciones institucionales que las definen.

2. Presentación del concepto de *trayectorias*

El concepto *trayectorias* centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. Su abordaje suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. El concepto permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos. Por el contrario, pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social.

En este sentido, la noción de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico metodológico que, más allá de la temática particular abordada, hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo. Las diferentes tradiciones han ponderado uno de los dos términos, en cambio, en los estudios más recientes, el análisis de las trayectorias intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

² *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares.* Tesis dirigida por la Dra. Flavia Terigi. Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Presentada el 19 de diciembre de 2013.

³ La ley de Educación Nacional 26.206/2006 dictamina la obligatoriedad escolar en Argentina hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.

⁴ Uno de los aspectos centrales fue relevar la incidencia de las condiciones de escolarización en el tránsito y la progresión por la escolaridad. Por lo mismo, se indagó en una experiencia, las Escuelas de Reingreso las cuales proponen garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de la población que, por diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria (Decreto N° 408/04), para conocer de qué modo estas novedosas condiciones de escolarización configuran sus trayectorias escolares.

El estudio de las trayectorias emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales en las cuales las trayectorias de vida dejan de concebirse como lineales. Simultáneamente, este tipo de aproximación ha sido posible por la complejización del conocimiento científico que, despojándose de matrices positivistas, busca comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales.

2.1 Trascendiendo la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo

Bourdieu es un referente ineludible en las discusiones objetivismo – subjetivismo, y resulta fructífero traerlo al diálogo por su contribución al abordaje de la noción de *trayectorias* aunque no se trate de un concepto central en sus desarrollos. Más bien, en su análisis del “espacio social y sus transformaciones” emerge el despliegue de las trayectorias individuales (Bourdieu, 1979)⁵, que pueden comprenderse a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que estas se han desarrollado (Bourdieu, 1997). De acuerdo con Bourdieu, en su esquema conceptual, el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: “el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades” (Bourdieu, 1979, p. 113). Por tanto, la posición de origen no es otra cosa que el punto de partida de una trayectoria (de un individuo o grupo) en función del volumen y la estructura del capital definidos puntualmente, y en su evolución para comprender la trayectoria pasada y potencial en el espacio social (Bourdieu, 1979).

Así, a partir de la crítica al método biográfico o a las “historias de vida”, elabora la noción de *trayectoria* como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio jerarquizado y sometido a incessantes transformaciones. En sus palabras,

(...) intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma, de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un 'sujeto' cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 1989, p. 31)

⁵ En esta obra realiza un análisis social del criterio selectivo mediante un trabajo de investigación denso para referir las relaciones entre los sistemas de encasillamiento (el gusto) y las distintas condiciones de existencia. El resultado es una descripción de las clases sociales y de los estilos de vida.

Por tanto, en su perspectiva, a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes⁶. De esta clausura de horizontes de posibilidad se desprende que

(...) la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes (...) esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas. (Bourdieu, 1979, p. 109)

En consecuencia, la “trayectoria modal” representa la tendencia sociológica y ciertas disposiciones con respecto al porvenir (el recorrido longitudinal más probable que hará un sujeto en el espacio social), claramente condicionada en este análisis por la posición social de origen.

De este modo, Bourdieu parece querer diferenciarse del subjetivismo, de la “ilusión biográfica”⁷. En general, se insiste en las contribuciones de Bourdieu en este sentido, aunque en opinión de Clot (1989) se insiste raramente en su preocupación por distinguirse del objetivismo. Así, refiere a “la otra ilusión biográfica”, manifiesta que en los desarrollos bourdianos, “el sujeto no es más que un agente, un efecto de intersección, una persistencia por inercia, un rastro que no se revela más que en condiciones idénticas a aquellas que lo han producido” (Clot, 1989, p. 36).

Por su parte, Clot propone una representación matizada de esta dialéctica equívoca de lo objetivo y lo subjetivo en el enredo de las múltiples historias de las que está formado un destino personal.

El acto humano (...) no se produce en línea recta, sino por encrucijadas y según círculos (...). Se hace por el encuentro de una historia social (...) y de una historia individual (...) la una para la otra (abre) un campo de posibilidades (Clot, 1989, pp. 36-37). Así, el

⁶ Es decir, “el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos [...] que comúnmente son descritos como “casualidades” aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan [...] cuando no están expresamente preparadas por determinadas intervenciones institucionales [...] o «espontáneas» de los individuos o de los grupos” (Bourdieu, 1979, p. 108).

⁷ En el artículo expone que el método biográfico (o las explicaciones subjetivas) se agota tratando de encontrar en las características de la existencia singular del autor (actor, agente), unos principios explicativos que solo pueden revelarse si se toma en cuenta el microcosmos en que se inserta. El relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, propone unos acontecimientos que, sin estar todos y siempre desarrollados en estricta sucesión cronológica, tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. Pero, en cualquier caso, no se puede eludir la cuestión de los mecanismos sociales que propician o permiten la experiencia corriente de la vida como unidad y como totalidad (Bourdieu, 1989).

sujeto queda expuesto en este juego que no resulta totalmente predecible ni para el sujeto ni para el investigador. De este modo, invita a comprender lo que tiene de fuertemente impredecible la historia de una vida. En sus palabras, “a la ilusión subjetivista que [Bourdieu] critica, justamente responde la ilusión objetivista que no critica” (Clot, 1989, p. 37).

Desde su perspectiva, querer ver la vida “en su última fase como objetivamente ajustada a una posición, (...) queda como un ideal poco científico” (Clot, 1989, p. 37). Esta otra ilusión puede ser asimilada a la de los niños y las niñas frente a sus abuelos cuando se imagina que estos últimos

(...) han sido siempre lo que son, que no fueron nunca otra cosa que lo que han llegado a ser. Todas las historias pueden caer por su propio peso a poco que se conozca su fin: como si nunca hubieran podido, incluso sin saberlo el sujeto, desarrollarse de otro modo, conducir a otros destinos, hacia otras personas. (Clot, 1989, p. 37)

Para abonar la riqueza de esta discusión conceptual, cabe señalar que en los estudios que rastrean las trayectorias (Godard, 1996, citado en Frassa y Muñiz Terra, 2004), un individuo no es una sola historia, sino que se constituye a partir de varias historias; cada individuo es por lo menos cuatro historias: historia residencial, historia familiar, historia de formación, e historia profesional; las cuales se articulan de manera tal que permiten explicar los cambios en las biografías, bajo la consideración de que determinados períodos históricos suelen implicar momentos de ruptura que traen consigo cambios en las vidas o puntos de bifurcación en el “destino” de las personas.

En el estudio de las trayectorias suelen conjugarse los aspectos más objetivos y “medibles” y las concepciones y percepciones más subjetivas, en articulación con la dimensión temporal. Así, toda trayectoria está compuesta por tres ejes: en primer lugar, por la estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra; en segundo lugar, el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, disposiciones culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades, proyectos de vida, etc.) y en tercer lugar, la variable del tiempo que traspasa los dos ejes y define su mutua relación en el pasado y el presente, y la proyecta hacia el futuro (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Como puede apreciarse, el concepto de trayectorias propone analizar el despliegue de las vidas y/o de determinados recorridos vitales, como una trama compuesta por distintos campos de la vida social o niveles de análisis; y que en todo caso, si bien pueden distinguirse estos niveles, para ponderar su peso o incidencia, la intención es comprenderlos en interrelación.

2.2 Las mediaciones institucionales

La articulación de los diferentes niveles de análisis resulta potente en el campo educativo. Así, Kaplan y Fainsod (2001) expresan que las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. Situadas en posiciones intermedias,

(...) se rehúsan a reducir la mirada o a aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir relaciones, entre los condicionamientos externos, hasta cierto punto trascendente a los sujetos particulares, y las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianidad de su experiencia social. (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 27)

Por tanto, el intento es poner en interacción

(...) los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares. (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26)

Como puede vislumbrarse, estudiar las trayectorias escolares obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución educativa en esta producción.

En la línea de sumar la dimensión institucional en el análisis de las trayectorias, una publicación sobre la “construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes” (Jacinto, 2010) ha sido reveladora. Una vez considerada la devaluación del título de Nivel Secundario en el mercado de trabajo en Argentina, quienes terminan el nivel pero provienen de hogares de bajo nivel social y/o educativo son quienes más se hallan afectados en el acceso y la calidad del empleo, comparativamente con el resto de los egresados del nivel. De manera

que el esfuerzo educativo que realizan los sujetos en situación de pobreza está lejos de reflejarse en mejores condiciones de inserción laboral. Más aún, se constata una reproducción de la pobreza y de las oportunidades, agravada por un mercado de trabajo con un alto y persistente nivel de precariedad (en torno al 40%)⁸. Ante este reforzamiento de las tendencias reproductoras, en la investigación llevada a cabo se preguntan por la incidencia de los dispositivos⁹ de apoyo a la inserción laboral en las trayectorias posteriores de los jóvenes, con el fin de deslindar las constelaciones de factores individuales, subjetivos e institucionales que configuran signos de incidencia positiva en términos de inclusión laboral y social. El foco está puesto en mostrar cómo jóvenes provenientes de hogares de capitales educativos bajos, que terminan el secundario, logran hacer valer este título gracias a la combinación con un dispositivo de formación (Jacinto y Millenaar, 2010).

Como hallazgo central de la investigación, confirman los “quiebres” producidos por el dispositivo en la trayectoria de los jóvenes: sobre el total de casos estudiados, un tercio de ellos (36), que terminó el secundario y proviene de hogares con capitales educativos bajos, con apoyo del dispositivo, ha logrado mejorar su situación laboral y acceder a empleos de mayor calidad que la “previsible”. Dicho muy sintéticamente, el dispositivo de formación para (o en) el trabajo funciona como potenciador del valor del título secundario (Jacinto y Millenaar, 2010) y brinda a su vez saberes y competencias específicas y puentes con empleos de calidad. En consecuencia, el estudio, si bien restringido al grupo analizado, permite mostrar que los dispositivos lejos de ser solamente “alternativas pobres para pobres” pueden, en ciertas condiciones, aportar a la creación de oportunidades que el título de Nivel Secundario no brinda por sí solo en el marco de la devaluación de las credenciales educativas (Jacinto, 2010).

Se constata que existen múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo que pueden ampliar las oportunidades, desarrollar recursos y activar la capacidad de utilizarlos. Desde esta perspectiva, se le atribuye un papel relevante a las instituciones y dispositivos en la construcción de las trayectorias.

⁸ Según datos de Encuesta Permanente de Hogares (2003-2006, citado en Jacinto, 2010). De este modo, los jóvenes que logran finalizar el nivel secundario –dados sus niveles educativos más altos que sus progenitores– tienen expectativas incongruentes con la realidad de un mercado de trabajo restringido, y por tanto tienen más tiempo de búsqueda que los adultos. Esta realidad condiciona fuertemente las motivaciones de los jóvenes por el estudio y el trabajo. Así la ilusión meritocrática pierde fuerza (Jacinto, 2010).

⁹ Siguiendo la terminología francesa, denominan “dispositivo” al tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes (Jacinto, 2010).

Debe hacerse notar que la visibilización de lo “institucional” resulta novedosa frente a la tradicional dicotomía entre lo individual y lo estructural, tal como se ha señalado. Por tanto, la centralidad conferida a la dimensión institucional de las trayectorias resulta clave para pensar la incidencia de las condiciones de escolarización en los recorridos escolares bajo el supuesto de que el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad.

3. La construcción conceptual de las trayectorias escolares

3.1 Los efectos de las trayectorias escolares normalizadas en los recorridos por la escolaridad

En el estudio de las “trayectorias escolares”, el planteo de Terigi sirvió de punto de partida para la perspectiva que sostiene este artículo. Según la autora, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, *trayectorias escolares teóricas* las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2008a). Las trayectorias teóricas estipulan que el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y que los itinerarios que los sujetos recorren a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, y están preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar (Terigi, 2010). Ahora bien, según las trayectorias de los sujetos, pueden reconocerse itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero se reconoce también que una importante proporción de la niñez y de la juventud transita su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008a). Así, para dar cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo, formula el concepto de *trayectorias escolares reales* (Terigi, 2008a).

De este modo, las trayectorias teóricas pueden re-situarse como uno de los itinerarios posibles en el marco de los múltiples avatares de las trayectorias reales. En esta línea, propone reposicionar los desacoplamientos, en las trayectorias escolares, de problema individual a problema que debe ser atendido sistémicamente. “Es esta reconsideración lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica” (Terigi, 2008a, p. 161).

Asimismo, el objetivo es evidenciar que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecernos alejada de la realidad, sino que en los sistemas escolares producen numerosos efectos. Entre los efectos menos visibles, pero igualmente relevantes, Terigi señala que “el tiempo monocrónico¹⁰ de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos” (Terigi, 2008a, p. 164). Vale decir que el supuesto de la biografía lineal estándar y la idea de una única cronología de aprendizajes dan cuenta de la relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos disponibles para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad (Terigi, 2008a).

Referir el modo en que operan los supuestos pedagógico-didácticos en la construcción de las trayectorias escolares intenta mostrar los efectos que tienen las “condiciones institucionales de escolarización” (Terigi, 2004) en los recorridos de los sujetos por el sistema educativo. Basta con remitirse a la problemática de la sobreedad para indicar que esta “no es un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización que define un ritmo esperado – transformado en “normal”– de despliegue de las trayectorias educativas” (Terigi, 2008a, p. 172).

De esta manera, quienes se apartan de ese ritmo esperado (ingresan más tarde a la escuela, o repiten uno o más años escolares, o abandonan temporariamente la escolaridad) son considerados parte de la población en “riesgo educativo”. Esto puede ilustrarse claramente con los casos de embarazo adolescente, en los cuales el riesgo no deviene de la maternidad, sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales (el cursado “en bloque” de cada año escolar) y resolver los distintos tiempos de instrucción en las formulaciones didácticas (Terigi, 2011).

La conceptualización propuesta por Terigi permite advertir que, para abordar las trayectorias escolares, deben considerarse las condiciones institucionales de escolarización, que delinean su producción. Por tanto, se propone focalizar en dichas condiciones para conocer las formas en que la experiencia puede ser transitada, y los modos en que

¹⁰ En su tesis de Maestría sobre el problema de la enseñanza en los plurigrados rurales, Terigi (2008b) propuso el concepto *cronologías de aprendizaje* para referir a la coexistencia de alumnos cursando grados distintos en un mismo grupo, en un sistema escolar que establece una organización graduada de estas cronologías. Esta situación obliga a los maestros a cargo de ese grupo-clase a manejar en forma simultánea tantas cronologías como grados componen el plurigrado. Lo que se intenta evidenciar es que “romper las monocronías de los aprendizajes es una tarea difícil para docentes formados en la enseñanza simultánea” (Terigi, 2008b, p. 151).

eventualmente estas condiciones institucionales de escolarización obstaculizan la progresión de niños, niñas y adolescentes por el sistema educativo.

3.2 Reflexiones en torno a las trayectorias escolares o los modos de relación con la escolaridad

Al asumir la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos escolares se abre la posibilidad de reconstruir los modos en que el estudiantado transita efectivamente por las instituciones educativas. En este punto, el planteamiento se enriquece con miradas que muestran la pluralidad de las trayectorias escolares y las formas de relación con la escolaridad que difieren de los previstos.

En esta línea, en la investigación de Fainsod (2006) sobre maternidad adolescente en la escuela media, se propone la noción de diversidad de trayectorias, al cuestionar las perspectivas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza.

Frente a la idea (...) de un único recorrido posible en contextos de alta selectividad, se evidencian en el tránsito por las instituciones educativas múltiples y diversas experiencias que desafían los vaticinios que se postulan respecto de los alcances y límites de las trayectorias sociales y educativas de ciertos sujetos y grupos sociales. (Fainsod, 2006, p. 20)

Concretamente, sostiene que aun en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad pueden resultar factores de retención escolar (Fainsod, 2006)¹¹. Así, el análisis aparece más asociado a la “dimensión subjetiva”, y liga las trayectorias con el concepto de experiencia (escolar).

En el mismo sentido, la investigación de Kessler (2004) sobre jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad¹² permite ampliar la concepción de las trayectorias escolares, pues postula que escolaridad y delito ya no pueden ser pensadas como

¹¹ Lejos de situarse en posiciones deterministas respecto de las trayectorias escolares se esfuerza por obtener “una comprensión dialéctica de los recorridos escolares; lo cual supone poner en interacción mutua a los condicionamientos sociales que actúan con cierta independencia de las subjetividades singulares, a la vez que poner sobre el tablero de ajedrez de las prácticas sociales en juego los procesos de biografización o subjetivación que producen los individuos con relativa libertad que los constituye como tales” (Fainsod, 2006, p. 22).

¹² En esta publicación se aborda la idea de cómo las transformaciones en el mundo laboral, en particular, la precarización y la inestabilidad que estas presentan actualmente para los jóvenes de sectores populares, han impactado en las dinámicas delictivas, y generan un continuo entre las ocupaciones legales y las ilegales, caracterizadas ambas por su carácter esporádico y espontáneo.

actividades mutuamente excluyentes. Propone, más bien, un desplazamiento del eje de análisis, en el cual se pase de la “dicotomía inserción/deserción” a la pregunta sobre las particularidades de la experiencia escolar de los entrevistados (Kessler, 2004). Refiere al “desenganche” y a “experiencias de baja intensidad” como modos de transitar la escolaridad diferentes a lo esperado, e incluso da cuenta de numerosas interrupciones temporales en las trayectorias escolares. En esta línea, en el estudio coordinado por Kantor (2001) sobre jóvenes que dejaron de ir a la escuela secundaria, aparece una advertencia sobre la utilización de la categoría estadística clásica de “abandono”. Allí refieren más bien a “jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”, al considerar que en las representaciones de quienes habían dejado de ir a la escuela secundaria hacia más de dos años, “no estar yendo” constituía una situación coyuntural, en el sentido de que duraría un tiempo y que probablemente retomarían la escuela al año siguiente (Kantor, 2001).

Estos estudios coinciden en que generalmente no es un motivo concreto el que desencadena dejar de ir a la escuela, sino que “para muchos fue algo que se fue dando de a poco, [...] y se fue expresando con claridad en las inasistencias al colegio” (Kantor, 2001, p. 90). Tampoco aparece una “decisión reflexionada” como causa de haber dejado de ir a la escuela, sino que más bien “son múltiples los motivos y situaciones que se conjugan para que muchos adolescentes terminen fuera de la escuela secundaria” (Kantor, 2001, p. 147).

Las investigaciones citadas, ponen en evidencia que existen diversos recorridos escolares que se diferencian de los “esperados”, y permiten constatar que en la vida de los adolescentes conviven diversas actividades (la escolaridad, entre otras) o se alternan, por arreglos familiares, o por situaciones vitales específicas (Briscioli, 2013).

En esta línea, “el contexto caracterizado por situaciones de inestabilidad [...] incide de manera directa sobre la trayectoria de los jóvenes” (Kantor, 2001, p. 23). Y en estas configuraciones, dejar de estudiar aparece en sus relatos como una (aparente) “decisión transitoria”. De este modo, puede referirse a trayectorias escolares marcadas por la “discontinuidad”, asociadas a la interrupción de la asistencia, o a cierta ruptura de la trayectoria que podría o debería continuar (Kantor, 2001).

En todos los casos, rompen con la idea más tradicional (lineal, estandarizada) de las trayectorias escolares. Estas aproximaciones permiten reconocer los modos de experimentar la escolaridad de los adolescentes y jóvenes en la actualidad, así como la distancia que media entre estos modos de relacionarse con la escuela secundaria –mediante

interrupciones y reactivaciones sucesivas– y la concepción de los agentes del sistema educativo de estos tránsitos.

De aquí surge plantear como rasgo actual de las trayectorias escolares, la “intermitencia”, en términos de un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente. Como se evidencia en el análisis de las trayectorias de los estudiantes, estos, por diversos motivos van y vuelven (temporalmente) a la escuela (Briscioli, 2013). Por lo mismo, cuesta detectar o definir con exactitud cuándo “abandonan”. Más bien, habría que concebirlas como trayectorias escolares interrumpidas, inconclusas o intermitentes.

Por otro lado, las “idas y vueltas” al sistema educativo provocan el crecimiento de las tasas de sobreedad en términos estadísticos y la prolongación de la estadía de buena parte de los adolescentes y jóvenes en las escuelas. Este dato resulta preocupante por contar con casos en los cuales la duración de la cursada del Nivel Secundario se prolonga entre ocho y diez años (cuando está estipulado que sean cinco) en el escenario más favorable (Briscioli, 2013).

4. Las múltiples transiciones entre la juventud y la adultez

Resulta muy potente la idea de Fainsod (2006) de “abandono de los proyectos típicamente juveniles” para pensar las trayectorias escolares de ciertos jóvenes forzados a interrumpir la escolaridad para asumir responsabilidades más asociadas al mundo adulto. Ciertamente, se quiebra el ideal funcionalista que asume que un individuo primero se escolariza y luego se inserta en el mercado laboral (de una vez y para siempre), o que si una adolescente queda embarazada necesariamente abandonará la escuela, etcétera.

Es interesante, en este sentido, la tensión “adolescencia-adultez” que plantea Kantor (2001), para el análisis de las trayectorias escolares. Conviene señalar que, en las representaciones sociales y pedagógicas dominantes, la adolescencia se define en parte como un período escolar. Por tanto, al dejar de ir a la escuela, la adolescencia falta o se pierde (Kantor, 2001). En estos casos, se expresa en términos de una adolescencia vivida “a medias” o de una “adultez prematura”, especialmente cuando se trata de “alumnos trabajadores” (Kantor, 2001, p. 156) que combinan motivaciones propias de un adolescente con los roles y las responsabilidades propias de un adulto.

Conviene referenciar aquí los estudios sobre las transiciones, pues iluminan el proceso difuso, múltiple y variable entre “adolescencia”, “juventud” y “adultez”. Las “transiciones juveniles” se definen como el conjunto de procesos biográficos de socialización que

proyectan al joven hacia la emancipación familiar y profesional (Casal, 1996), que incluye entre otras dimensiones, las laborales, familiares y habitacionales (Galland, 2002), que permiten comprender los diversos “hitos” en el pasaje de la juventud a la adultez¹³.

Particularmente, en el contexto actual, denominado de crisis de los Estados de Bienestar y del pleno empleo — aunque en la Argentina y otros países de América Latina esta caracterización podría presentarse con matices — las relaciones entre educación y mundo del trabajo dejaron de ser un simple “paso”, pues lo que se rompió es el modelo de la integración de las generaciones jóvenes a la sociedad (Jacinto, 2010)¹⁴.

En rigor, el concepto de “inserción” ha sido cuestionado, al menos en dos sentidos. Por una parte, “la salida del sistema educativo” se ve relativizada ante una sociedad que demanda educación permanente y aprendizajes a lo largo de toda la vida. Simultáneamente, muchos jóvenes empiezan a trabajar durante la escolaridad secundaria. Por tanto, deja de existir una frontera o ruptura neta, lo cual refuerza la ya explicitada teoría de la transición. De este modo, las trayectorias se caracterizan no por una, sino por “múltiples transiciones” (Jacinto, 2010).

Ahora bien, puede reconocerse un sesgo de clase en las concepciones presentadas, pues refieren a grupos sociales que tenían acceso a la escolaridad media, y por tanto, un período de “moratoria social”¹⁵ garantizado, así como un destino laboral certero. En ese marco, cabe la alusión a la “pérdida de la adolescencia” (como se ha señalado citando a Kantor) si existe por ejemplo la necesidad de trabajar y las consecuentes privaciones que sufren los sectores medios/empobrecidos.

En cambio, si se adopta la perspectiva de quienes tienen acceso por primera vez a la escuela secundaria (experimentando una movilidad intergeneracional), la lógica de análisis

¹³ No solo la inserción laboral, sino también la maternidad/paternidad, la posibilidad de vivir solos, o en pareja o con la propia familia, concluir los estudios, etcétera.

¹⁴ En tiempos pretéritos, “el pasaje de la juventud a la adultez se caracterizaba como la salida del hogar de origen y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar” (Jacinto, 2010, p. 16) y en estas circunstancias la inserción laboral no era un problema (podría matizarse este planteamiento, aunque resulta ilustrativo para este punto).

¹⁵ La condición de juventud indica, en la sociedad actual, una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes. La juventud, como etapa de la vida, aparece particularmente diferenciada en la sociedad occidental solo en épocas recientes; a partir de los siglos XVIII y XIX comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un período de permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social. Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un período de tiempo al estudio —cada vez más prolongado—postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos. Desde esta perspectiva, la condición social de “juventud” no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística “joven” (Margulis y Urresti, 1998).

debe invertirse: en estos casos la escolaridad se suma a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades familiares ya asignadas. En este sentido, lo novedoso para los sectores más postergados de la sociedad, es poder vivir en parte la adolescencia, aunque en los hechos estén “sobrecargados” con las nuevas responsabilidades escolares.

Por tanto, para tratar esta temática hay que tomar algunos recaudos, como cuando se hace referencia a la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que tuvo lugar en numerosos países de América Latina en los últimos años¹⁶; pues, las leyes no implican un cambio inmediato en las representaciones ni en los comportamientos sociales, sino que se trata de procesos socio-históricos: de mandatos sociales que van transformándose y de tendencias que van configurándose de modo interrelacionado; y dada su complejidad, no corresponde hacer generalizaciones.

De todos modos, y hechas las salvedades pertinentes, una de las hipótesis planteadas es que la ampliación de la obligatoriedad del Nivel Secundario hace que sea una exigencia (social y cada vez más “subjetiva”) terminarlo, y por lo mismo, que empiece a aparecer la idea/necesidad de retomar. Esta situación podría darse progresivamente en todos los sectores sociales, máxime si se toma en cuenta que en los relatos de los y las estudiantes aparece la idea de que dejan de ir a la escuela porque consiguen un trabajo, y cuando terminan, vuelven. Y lo mismo sucede con la maternidad/paternidad.

De esta manera, se vuelve necesaria la pluralización del concepto “trayectorias escolares” al hacer énfasis en las variadas configuraciones que adquieren los tránsitos por la escolaridad de los alumnos “reales”. En efecto, en la investigación se destaca la heterogeneidad de trayectorias escolares existente (Briscioli, 2013).

5. Adolescentes y jóvenes que dejan de ir a la escuela desde la perspectiva de las trayectorias escolares

5.1. Estudios sobre “abandono escolar”

La sistematización en torno a las trayectorias escolares presentada permite comprender el enfoque multidimensional con que se propone abordar los recorridos escolares. Interesa aquí referir al estudio del llamado “abandono escolar”, dada la relevancia

¹⁶ De diecinueve países de la región, doce (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) han sancionado la obligatoriedad de la educación secundaria en toda su extensión y siete de ellos (Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá) consideran algunos años correspondientes al primer tramo del nivel. Fuente: http://www.siteal.iipe.unesco.org/perfiles_paises

de la problemática, habida cuenta de la preocupación por quienes no logran culminar el Nivel Secundario en la actualidad. Cabe aclarar que no se trata de un fenómeno nuevo, aunque en los últimos tiempos han proliferado las indagaciones sobre este asunto porque se ha convertido en un tema políticamente prioritario y sensible.

En relación con la problemática del “abandono”, la inquietud que prima es ¿por qué adolescentes y jóvenes dejan de ir a la escuela secundaria?, e intentar identificar qué tipo de explicaciones se construyen en estas investigaciones¹⁷. En particular, dado el enfoque adoptado en este artículo, la pregunta principal gira en torno a ¿qué lugar adquiere la institución escolar en esta situación?

La intención fue analizar cómo los estudios que acuñan las “trayectorias escolares” como categoría central consideran el abandono en el Nivel Medio. Se explice o no, reconstruir y explorar las trayectorias escolares de los jóvenes que dejaron la escuela conlleva el supuesto de que el abandono escolar solo puede comprenderse dentro de un marco más amplio como son las trayectorias educativas y vitales.

Las investigaciones sociológicas y pedagógicas reseñadas (Binstock y Cerruti, 2005; Kantor, 2001; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), 2008) están centradas en la perspectiva de los jóvenes. En todos los casos, la reconstrucción de trayectorias es una cuestión metodológica y de posicionamiento ante el asunto del abandono escolar. Como es sabido, estas concepciones lejos de ser inocuas tienen efectos materiales y simbólicos en las instituciones escolares y en los sujetos que participan en ellas.

En primer lugar, cabe señalar que no todos los informes explicitan lo que entienden por la categoría de “abandono”, y en algunas ocasiones se la da por supuesta. En el –ya citado– trabajo coordinado por Kantor (2001), la figura del “desertor”, como categoría desde la cual analizar el asunto del abandono escolar, aparece en gran medida interrogada ya que esta expresión supone una concepción según la cual quienes dejan la escuela son los únicos responsables del hecho. El término “desertor” remite a la idea de alguien que traiciona la lealtad al cumplimiento de una obligación por decisión propia. Frente a este cuestionamiento, las autoras aducen que

¹⁷ Parte de lo plasmado en este punto ha sido trabajado con la colega Evangelina Canciano, lo cual puede verse en una ponencia de elaboración conjunta: “Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria”, Presentada en el GT 7: Sociología de las infancias y juventudes, VII Jornadas de Sociología 2012, organizadas por el Instituto de Ciencias/ Área de Sociología. Universidad Nacional de General Sarmiento. 24 y 25 de abril de 2012.

(...) en el caso de la escuela está por verse en qué medida son los alumnos los que deciden 'traicionar' el desarrollo del obligado recorrido escolar, si son situaciones extra escolares que condicionan el tránsito por la escuela, y eventualmente fuerzan su interrupción, y/o si hay experiencias que se viven en la propia institución que operan para expulsar a los alumnos. (Kantor, 2001, p. 03).

Y en este sentido, advierten que “por lo menos no debiera suponerse desde el comienzo que la responsabilidad del abandono escolar reside en los propios jóvenes” (Kantor, 2001, p. 3). En efecto, en este estudio se escoge la opción de hablar de “los jóvenes que dejaron de ir a la escuela”, o de “los jóvenes que no la finalizaron”.

Sintéticamente, estos estudios podrían ordenarse en dos grandes grupos: los que se interesan por los “factores” y “causas” que producen el abandono escolar y los que abordan la cuestión desde un análisis de las situaciones y condiciones que están en la base, confluyen o podrían estar asociadas al abandono.

En el primer grupo, ¿por qué los jóvenes dejan la escuela?, es interpretada como una pregunta cuya respuesta requiere un trabajo de identificación de los factores determinantes del fenómeno. Se trata de estudios sociológicos de corte probabilístico en los que, sobre la base de datos previamente establecidos, se busca “determinar” quiénes y en qué situaciones “tienen más chances de abandonar la escuela” (Binstock y Cerruti, 2005). Algunas otras investigaciones, por la perspectiva que asumen sobre el abandono escolar, combinan los análisis cualitativos con otros de carácter cuantitativos en los que construyen datos estadísticos sobre la evolución de la matrícula del Nivel Medio, porcentajes de abandono, según composición social, por jurisdicción, etc. (Siteal, 2009).

En el segundo grupo, el abandono es interpretado más bien como un hecho o un síntoma que habla de otras situaciones, condiciones y procesos que están sucediendo en relación con la escolarización de los jóvenes, y puede estar asociado al papel de la escuela, la relación entre escuela y familia, entre escuela y sociedad, las relaciones intergeneracionales (Kantor, 2001). Por tanto, el tipo de preguntas que se plantean resultan abiertas y evitan valoraciones previas:

¿Qué les pasa a los alumnos en su vida que los coloca en situación de dejar la escuela? ¿Qué les ocurre en la escuela y qué no les ocurre de modo tal que “deciden” dejarla? (sin concebirla como una decisión en términos puramente *racionales*) ¿Cómo

viven esta situación? Finalmente ¿por qué dejan la escuela?, ¿qué hace que no logren sobrevivir en ella? (Kantor, 2001, p. 77)

5.2 Identificación de factores asociados al abandono escolar

En el primer grupo, se ubica la investigación llevada a cabo por Binstock y Cerrutti (2005), cuyo propósito general es contribuir al conocimiento de los factores asociados al abandono escolar en el Nivel Medio, y define “el abandono educativo como resultado de un proceso complejo, de carácter dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que confluyen factores sociales, económicos, familiares cognitivos e institucionales experimentados durante la vida de los adolescentes” (Binstock y Cerrutti, 2005, p. 11). Así, se busca analizar “cómo la decisión de abandonar la escuela forma parte de recorridos vitales más amplios y, por lo tanto, se encuentra afectada simultáneamente por un conjunto de circunstancias” (Binstock y Cerrutti, 2005, p. 39). Desde esta perspectiva se distingue que, si bien quienes han abandonado la escuela racionalizan su *deserción (sic)* a partir de algún evento particular, por su parte, el análisis de las trayectorias de vida, los contextos familiares, las situaciones económicas y la propia experiencia escolar lleva a los investigadores a sostener que el abandono escolar es “un proceso más complejo”. Nótese que el abandono escolar es entendido como un proceso en el que intervienen distintos factores que conforman el contexto que facilita o promueve la decisión de desertar –sin poner en discusión que se trate de una “decisión”, ni cuestionando la categoría misma de “desertor”¹⁸.

Por otra parte, en este mismo sentido, cuando se señalan las causas que llevan al abandono de la escolaridad –más allá de la multiplicidad de factores reseñados– ocupan un lugar central los argumentos asentados sobre la condición socioeconómica de origen de los jóvenes¹⁹. En palabras de las autoras: “las características estructurales, es decir, los aspectos socioeconómicos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado, son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles” (Binstock y Cerrutti, 2005, p. 13). Este pre-supuesto de la investigación se refuerza a medida que avanzan con sus propias argumentaciones, y cobran fuerza en el capítulo en el cual se

¹⁸ De hecho, distinguen a los sujetos de su muestra en “asistentes” y “desertores”.

¹⁹ Por cierto, son numerosos los estudios realizados que “coinciden en señalar la fuerte asociación existente entre abandono escolar y pobreza” (Gallart, 2000; Gajardo y Milos, 2000, citado en Binstock y Cerrutti, 2005).

describen los factores asociados al abandono escolar en la Argentina en clave de *probabilidades*.

El informe va demostrando cómo diferentes aspectos “aumentan o disminuyen las chances de los jóvenes de dejar la escuela”. Así, con tono predictivo, casi certero, se indica que

(...) los jóvenes que viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas (...), que comienzan tempranamente a participar en el mercado laboral (...), con un clima educativo del hogar bajo (...), cuyos progenitores no han alcanzado elevados niveles de educación formal (...), que residen en hogares numerosos y conflictivos tienen mayores chances de desertar. (Binstock y Cerruti, 2005, pp. 31-34)

En cada caso, contrastan la variable correspondiente (por ejemplo, varones o mujeres, hogares pobres o no pobres, etc.), y obtienen como resultado la delimitación de un *perfil de los (futuros) “desertores”*, que aquí se ha resumido. Así, construyen argumentaciones más asentadas en la operación de inventariar factores y de explicar su correlación con lo que *puede pasar*, que de señalar lo que sucede, y articulan factores abstractos factibles de producir un riesgo.

En términos generales, lo que incomoda de esta probabilística es que en última instancia más que aportar al debate, refuerza prejuicios y construye estereotipos que, en conjunto, recaen sobre determinados “grupos poblacionales” ya estigmatizados.

Como ordenador de las dimensiones y los argumentos, se caracterizan tres contextos a partir del *grado de vulnerabilidad* de los hogares en los que los y las jóvenes han sido socializados: de exclusión social, de vulnerabilidad social y de clase media-baja y media (Binstock y Cerruti, 2005). Ahora bien, en términos formales, se podría señalar que en esta clasificación, la “condición socioeconómica” en vez de ser consignada como una característica, entre otras, de la población que integra la muestra, se la antepone como categoría analítica y, más aún, explicativa del fenómeno. De este modo, se construyen tipologías que asocian condiciones de vida con hábitos y conductas concebidas como atributos propios de determinados sujetos; por ejemplo, la conflictividad familiar o el alcohol como problemática típica de los sectores más marginales. Sabemos que, en ambos casos, se trata de asuntos que trascienden las clases sociales, y así podrían seguir citándose otros ejemplos.

Ahora bien, que en el campo de las ciencias sociales se haya visibilizado que las condiciones materiales de existencia son un factor de gran incidencia en las trayectorias

escolares de los adolescentes puede considerarse un avance por sobre las teorías meritocráticas –basadas en la falacia de la “igualdad de oportunidades”– que responsabilizan a los sujetos por sus supuestas “incapacidades” individuales para progresar en la escolaridad.

Sin embargo, la asociación (casi) determinista entre condición socioeconómica de los estudiantes y bajo rendimiento en la escuela/ abandono escolar, además de reforzar prejuicios sobre determinados grupos poblacionales como se analizó, invisibiliza problemáticas y sujetos. Vale decir, que un estudiante sea pobre o pertenezca a una familia con determinados valores no es condición suficiente para explicar o determinar que *desertará*. Este tipo de correlaciones obstruyen la comprensión del asunto, y hacen recaer en los sujetos el estigma o la culpabilización por cuestiones que son sociales/sistémicas.

Cabe preguntarse qué aportan, pues, estas argumentaciones al campo pedagógico. En la perspectiva que sostiene este artículo, la educación da cuenta de la *acción política* de distribuir las herencias, al designar al colectivo como heredero; y brindar a todos la habilitación del ingreso, la interpretación y la ampliación del *archivo común* (Frigerio, 2010). Es una acción íntimamente ligada a la “novedad”, que asumen que lo *por venir* no es del orden de lo anticipable. Negar la confianza y la apuesta es negar la misma acción educadora (Frigerio, 2010).

En este sentido, lo que inquieta de las correlaciones reseñadas es que avalan y refuerzan la impotencia que circula en el terreno educativo toda vez que se sostiene en ciertos lugares: “con estos *pibes*²⁰no podemos” o “en esta escuela solo enseño lo *básico*”. Ese “no podemos” o plantear “ofertas degradadas”, a menudo se vincula a bajas expectativas y desaliento en la tarea de los/as profesores/as. Por tanto, esos pre-juicios, según Frigerio, “se interponen entre cada educador y cada niño real, ocultándolo y terminan trabajando a favor del cumplimiento de las profecías de fracaso” (Frigerio, 2010, p. 29). Más bien, los educadores, al colocarse como garantes de que ningún origen devenga una condena, reafirman que “todo niño tiene derecho a no estar encarcelado en ninguna profecía y a que el saber le sea confiado, ofrecido, habilitado” (Frigerio, 2010, p. 30)²¹.

²⁰ Modo coloquial de nombrar a los niños y adolescentes en Argentina.

²¹ Lo dicho no debe malinterpretarse (por ejemplo, asociar esta crítica a las teorías de la *resiliencia*): “No, definitivamente no da lo mismo nacer de este o de aquel lado de la calle, en la ciudad o en el poblado, disponer de calzado o andar con los pies desnudos, tener abrigo o tiritar de frío en los inviernos, tener espacios confortables y alimentos nutritivos o penar por ellos. Lo que decimos es que, aún así, cada niño tiene que tener la oportunidad de que su futuro no esté completa y exclusivamente determinado por su origen” (Frigerio, 2010, pp. 29-30).

En suma, el estudio analizado brinda información que podría ser valiosa para comprender y/u operar sobre la realidad. Sin embargo, al tiempo que alerta sobre un determinado “estado de cosas”, por el modo en que se presenta y organizan los datos, contribuye a fijar posiciones sociales. En este punto resuena la crítica de Rancière a Bourdieu por apuntar a una cierta idea respecto de la relación entre conocimiento y distribución de posiciones cuando construye dispositivos para demostrar/confirmar la correspondencia entre los gustos y las posiciones sociales (véase Rancière, 2007). La inquietud que surge es hasta qué punto en los argumentos anteriormente reseñados la mirada sobre los jóvenes que dejan la escuela resulta una mirada normativa, pues se basa en un modelo interpretativo de carácter burgués-homogéneo que legitima *una* trayectoria vital/escolar ideal.

De hecho, la referida promulgación de la obligatoriedad escolar de la educación secundaria y por lo mismo, la ampliación de su público potencial, estaría promoviendo la extensión del período de “moratoria social” en los sectores que hasta entonces no accedían al nivel; y consecuentemente, la creación de un tipo de adolescencia asociada a la condición de “estudiante”. Más allá de que en los hechos, como se explicitó, esta imposición de la obligatoriedad entra en tensión con la realización de otras actividades (tareas domésticas o laborales, proyectos familiares, etc.), que los “deja en falta” o “sobrecargados”.

5.3 Ampliando las explicaciones sobre el abandono escolar

Abierta esta discusión, cabe sumar algunas otras reflexiones al respecto. En investigaciones recientes se señala que, “para comprender los motivos por los cuales los adolescentes se alejan de la escuela, es necesario centrar la atención no solo en los factores socioeconómicos, sino también en la condición específica de adolescente”, el conjunto de preferencias y elecciones que conforman su identidad y orientan su acción (Siteal, 2009, párr. 1).

Según se detalla en el Informe producido por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) de 2008, en el conjunto de América Latina, la casi totalidad de los niños de siete a doce años de edad están escolarizados²². Aunque, en promedio, para el conjunto de la región, a partir de los trece años se inicia un proceso de alejamiento del sistema educativo que muestra distintas dinámicas según los países pero

²² A partir de las encuestas realizadas en los hogares de 16 países de la región, se sabe que el 98% de ellos asiste a algún establecimiento educativo.

que se va profundizando año tras año (Siteal, 2008). Si se toma en cuenta el origen social de los niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se observa que, en las edades más tempranas, la gran mayoría –el 75%– proviene de los niveles sociales más bajos; solo el 8% proviene de los sectores sociales altos. En cambio, a medida que aumenta la edad, la experiencia de la desescolarización deja de ser privativa de los sectores empobrecidos. Así, a los diecisiete años, el 31% de los adolescentes desescolarizados proviene de los sectores medios, y el 17%, de los altos. Y la otra mitad proviene de los estratos sociales más postergados. Si bien, la dimensión económica es central para entender el alejamiento de los adolescentes de sus escuelas, sin duda hay otras dimensiones que deben ser contempladas (Siteal, 2008). Entonces, sobre la base de los datos del Informe se preguntan: ¿Qué otros factores, que no estén relacionados con el nivel social de origen, pueden estar detrás de la desescolarización de los adolescentes? (Siteal 2009). Tal como señalan, esta es una de las preguntas más complejas que enfrentan hoy los sistemas educativos de la región.

Según intentan mostrar, habría algo del “ser adolescente”, independientemente del sector social al que pertenezcan, que implica un gran desafío para los establecimientos educativos, y frente al cual hoy las respuestas no son las más acertadas. Las hipótesis con las que se puede abordar este interrogante son múltiples. Algunas tienen que ver con el momento que están viviendo, su necesidad de ganar un espacio más despojado de mandatos familiares, de construir una identidad que los proyecte hacia el futuro o de vivir un momento de rebelión necesario para su constitución como sujeto adulto. Aspectos que, sin duda, contribuyen a que la relación que puedan establecer con su escuela –como institución formal y adulta– sea compleja (Siteal, 2009).

En este Informe también se invita a poner la mirada sobre los docentes y las familias. De este modo, cuestiones que tienen que ver con la especificidad de la adolescencia, con la relación entre los adolescentes y las escuelas o sus grupos familiares se suman a los factores socioeconómicos a la hora de comprender la situación educativa (Siteal, 2009, p. 4). Si bien, estos análisis iluminan algunas aristas para la discusión de la problemática, brindan explicaciones que se clausuran, una vez más, en los mismos sujetos: ya sea en su condición de “adolescentes”, en las dificultades de los docentes para relacionarse con ellos, en las dinámicas familiares, etc. En todos los casos, dejan poco margen para el cuestionamiento de las condiciones de escolarización.

Otro relevamiento sobre el abandono escolar en el Nivel Secundario (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009) aborda el asunto desde las percepciones de actores clave del sistema y analiza sus visiones sobre los programas específicamente orientados a la inclusión en la educación secundaria. Entre las principales conclusiones se expone el alto nivel de *naturalización* entre los adultos de referencia en el ámbito escolar acerca del desgranamiento que se observa en el Nivel Secundario, y sobre la existencia de “fuertes consensos” respecto de cuáles son sus principales causantes. Según este informe, los docentes y directivos sitúan entre las principales causas del abandono el peso de los factores externos a la institución escolar.

Entre estos factores, el lugar central lo ocupa “el deterioro o desintegración de la familia”, especialmente de las que pertenecen a sectores sociales empobrecidos. Algunos también adjudican, a los signos de “deterioro socioeconómico de las familias” de estos y estas estudiantes, la fuente principal del desinterés en el estudio, y el origen de las limitaciones y restricciones que obstaculizan las condiciones mínimas de inserción escolar. Otro factor mencionado es la “falta de interés de los padres” en que asistan a la escuela, que es entendido como una consecuencia de los aspectos socioeconómicos. Seguidamente, entre las atribuciones causales del abandono, se remite a “cuestiones del trabajo y del embarazo adolescente” que vuelven sumamente problemática la permanencia en la escuela. Solo una minoría de los informantes contempla la posibilidad de que el abandono se deba específicamente a factores internos vinculados con las características de la institución escolar y su matriz organizacional. Es decir, la escuela misma queda “fuera de foco” o, directamente, *omitida*.

Desde la perspectiva de Dubet, esto podría pensarse como resultado de una de las operaciones típicas del proyecto institucional moderno, en el que la escuela ha tenido la

(...) capacidad de externalizar sus problemas considerando que la causa de sus dificultades viene de su medio ambiente: desigualdades sociales, fallas de las familias, políticas públicas, capitalismo... La crítica no se orienta hacia la escuela, sino hacia a la sociedad que impide que su funcionamiento se desarrolle plenamente. (Dubet, 2004, p. 4)

La propuesta, más bien, sería reflexionar en qué medida la escuela se torna objeto de interrogación, más que espacio neutro/vacío donde ocurren situaciones en las que ella misma poco tiene que ver. Desde la perspectiva que sostiene este artículo, entre las

dimensiones que confluyen en la desescolarización de los/as jóvenes, resulta ineludible repensar específicamente los obstáculos que imponen las condiciones de escolarización, en particular en la escuela secundaria.

5.4 Haciendo foco en las condiciones de escolarización

Como contrapunto a los argumentos que se han reseñando, en el segundo grupo, se ubica el –ya citado– estudio coordinado por Kantor (2001)²³. El interés de la investigación sobre jóvenes que no estaban asistiendo a la escuela radicaba en sus experiencias escolares (más que en sus trayectorias), bajo el supuesto de que el “contexto escolar” hacía obstáculo.

De todos modos, si bien no se define explícitamente, parecen entender por trayectorias educativas un proceso en el cual confluyen otras situaciones vinculadas a la vida de los jóvenes. Por tanto, cuando intentan comprender por qué los adolescentes dejan la escuela, consideran que

(...) son múltiples los motivos y situaciones que están configurados por los contextos en que desarrollan su vida los jóvenes: el familiar, el escolar y el social; contextos que constituyen una tríada donde confluyen una multiplicidad de motivos que empujan hacia el abandono. (Kantor, 2001, p. 147)

En general, remiten a una variedad de elementos que se han ido “sumando” hasta interrumpir su trayectoria escolar, aunque en los argumentos de los entrevistados, se ligan con mayor fuerza la asunción casi exclusiva de la propia responsabilidad por el abandono escolar (Kantor, 2001). No obstante, en el análisis se exponen las diferentes razones que se plantean en cada una de las situaciones, y matizan esa exclusividad y muestran la convergencia de una gran variedad de motivos.

Aunque, en línea con el planteo de Dubet (2004), el contexto escolar es señalado como causa de interrupción con menor fuerza. Sin embargo, en los relatos se evidencian con especial relevancia una cantidad de elementos propios de la escuela secundaria de enorme impacto en su trayectoria escolar (Briscioli, 2013 y Kantor, 2001).

²³ Esta investigación se llevó a cabo en el marco de la gestión educativa que promulgó esta Ley y definió luego la creación de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Conviene contextualizar el trabajo de campo realizado en esta investigación (entre mayo y junio del 2000), por preceder a la extensión de la obligatoriedad del Nivel.

Los estudios que analizan las diferencias entre las propuestas académicas de la escuela primaria y secundaria contribuyen a la descripción de los “oficios de ser estudiante” que cada propuesta presenta. Para el estudiantado, las particularidades de la propuesta de la escuela media son difíciles de apropiar, lo cual implica que la transición entre los niveles resulte más una disrupción que una continuidad en el trayecto escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Por tanto, el ingreso a la escuela secundaria presenta dificultades específicas para los estudiantes: generalmente implica modificaciones importantes en las rutinas familiares y personales de los alumnos, nuevos horarios y responsabilidades. El cambio es grande y rápido, y aparece la sensación de extrañeza y de estar en *otro mundo*. Esta ruptura se vuelve palpable en las diferentes dimensiones en que se viven los cambios en la escuela: en lo específicamente académico, “el aumento de la cantidad de materias y de docentes con los que se tiene que ‘lidiar’ a la vez constituyen aspectos que la mayoría de los entrevistados señalan como una novedad difícil de sobrellevar” (Kantor 2001, p. 41), lo cual redunda en un aumento de las exigencias. Asimismo, se enfatiza en la ausencia de un referente claro que los acompañe en la adaptación a estos cambios.

El rasgo que se destaca en la relación con los nuevos docentes es el trato distante, recurrentemente contrastado con el vínculo que habían tenido con los maestros de la escuela primaria. Al mismo tiempo, las transformaciones incluyen aspectos que hacen a una “nueva posición” de las y los estudiantes, en términos de mayor responsabilidad y autonomía que se requiere de ellos. Por otra parte, los cambios en las relaciones con los pares cobran una gran magnitud: la pérdida del grupo de amigos; el miedo a la soledad; el impacto que les produce tener que enfrentar la convivencia con compañeros más grandes, con códigos propios que los ingresantes desconocen (Kantor, 2001). De este modo, se constata que el primer año acumula la mayor parte de las repitencias, lo cual indica “no poder con la escuela secundaria desde un principio” (Kantor, 2001, p. 24), y que más de la mitad de los sujetos tuvieron dificultades en su cursada de primer año del nivel (Briscioli, 2013).

Cabe destacar que —si bien no se encuentran entre los motivos iniciales para explicar las dificultades y los fracasos en la propia escolaridad, en algún momento de la conversación — todos los entrevistados hacen referencia al clima hostil de la escuela y las situaciones frustrantes en cuanto al rendimiento escolar, las cuales constituyeron elementos de fuerte incidencia en el abandono (Briscioli, 2013 y Kantor, 2001). “Cuatro experiencias son las más recurrentes: no entender, *me estaba yendo mal*, no aprobar las materias suficientes y repetir” (Kantor 2001, p. 86). Y más allá de las frecuentes repitencias, señalan que muchos jóvenes

antes de llegar a esa situación –bajo rendimiento y cálculos mediante– no terminaron el primer año optando por “quedarse libres”²⁴. Por un lado, “no concluir” no tiene las mismas connotaciones sociales que *repetir*, y al mismo tiempo, manifestaron la sensación de cansancio e inutilidad que significan “hacer todo de nuevo” (Kantor, 2001). Así se anuncia una secuencia conocida: *el bajo rendimiento desemboca en el abandono*. En palabras de las autoras: “No entender y que te vaya mal, no estudiar y que te vaya mal generan un círculo vicioso que se rompe solo dejando la escuela” (Kantor 2001, p. 86).

Como se ha mencionado, si bien los estudiantes describen mecanismos de exclusión escolar, no los consideran factores de importancia a la hora de explicar su abandono (Briscioli, 2013 y Kantor, 2001). Paradójicamente, un tercio de los entrevistados condensan en la “falta de ganas”, la “vagancia” o el “estar en cualquiera”²⁵, para explicar sus dificultades para sostener las exigencias de la cursada. Más aún, entre estos jóvenes existe un grupo importante que no suspende su trayectoria escolar luego de este primer abandono, sino que insiste y reingresa al sistema inmediatamente al año siguiente, así, este primer abandono se define como “temporal”. Al mismo tiempo,

(...) el esfuerzo que intentan sostener habla de sus deseos de cumplir con la escuela, independientemente de que les guste o no; quieren seguir siendo alumnos, quieren vivir esta cuota de adolescencia que les queda, quieren mostrar que pueden, y especialmente quieren terminar la escuela secundaria. (Kantor, 2001, p. 84)

En efecto, las trayectorias reconstruidas dan cuenta de sucesivos ingresos y reingresos al sistema escolar, y estas intermitencias se constituyen en una característica de peso en las trayectorias escolares de los jóvenes (Briscioli, 2013). Lo cual da cuenta a su vez de la persistencia de los estudiantes en continuar, pues van y vienen, pero siempre insisten (Briscioli, 2016).

De este modo, como se intenta mostrar a lo largo del informe “condiciones diferentes habrían facilitado la continuidad” (Kantor, 2001, p. 97), porque interpretan que “son los obstáculos que se presentan durante la experiencia escolar los que influyen en la decisión de dejar” (Kantor, 2001, p. 38). Por tanto, posicionan al contexto escolar como productor de dificultades para que los estudiantes avancen por el Nivel Secundario, y sugieren que a “la escuela le queda mucho por hacer para retenerlos” (Kantor, 2001, p. 155). En síntesis, la

²⁴ Expresión utilizada en Argentina, cuando los estudiantes pierden la regularidad en la cursada por exceder la cantidad estipulada de inasistencias.

²⁵ Forma coloquial utilizada en Argentina para expresar “que se tiene la cabeza en (cualquier) otra cosa”.

revisión de las trayectorias escolares y el contacto con las reflexiones de los jóvenes sobre su escolarización lleva a los investigadores a afirmar que los llamados “desertores” no son tales, ya que en el relato de su trayectoria escolar advierten la “voluntad y el esfuerzo de los jóvenes por lograr una continuidad en sus estudios, mientras que las condiciones sociales, económicas y escolares estarían operando en detrimento de estos esfuerzos” (Kantor, 2001, p. 163).

Este posicionamiento en el análisis del abandono escolar no es frecuente en los informes consultados; tanto por el enfoque, los matices presentados en el análisis y la forma en que habilitan las perspectivas de los estudiantes. Asimismo, permite discutir con argumentos deterministas y prejuiciosos del tipo de los que establecen quiénes son los sujetos que tienen más o menos chances de permanecer en el sistema educativo anteriormente reseñado. Consecuentemente, convoca a preguntarse si acaso no sería pertinente invertir el orden de la lógica argumentativa: ¿cuáles son las condiciones en las que las escuelas tienen más o menos chances de expulsar a sus estudiantes?

El énfasis puesto en las condiciones de escolarización que obstaculizan el tránsito de muchos de los adolescentes y jóvenes que ingresan e intentan permanecer en la escuela, tal como se ha explicado en los hallazgos del estudio, abren nuevas inquietudes acerca de las dificultades que encuentran los estudiantes para avanzar por el Nivel Secundario.

En esta línea, el análisis propuesto aquí interroga sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales (Terigi, 2011), como se evidencia en los ejemplos de situaciones vitales “imposibles” de resolver debido a la rigidez del sistema escolar (Briscioli, 2013). De acuerdo con este planteamiento, Terigi sostiene que

(...) pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero *también*) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión. (2011, p. 9)

En síntesis, la noción de “trayectoria escolar discontinua” podría considerarse un indicio desde el cual aportar a la revisión de las concepciones predominantes sobre el abandono escolar. Advertir la discontinuidad da lugar a identificar la complejidad que

atraviesa esta situación y confirmar que las trayectorias escolares no pueden pensarse desde criterios acabados o definitivos. Al mismo tiempo, se propone una mirada renovada sobre los adolescentes y jóvenes que “están afuera” de la escuela –o tienen dificultades para sostener la escolaridad– como producto de un sistema que los expulsó u obstaculiza su progresión. Al mismo tiempo, se propone focalizar en las condiciones de escolarización para evidenciar las problemáticas propias del contexto escolar; en este caso, del Nivel Secundario.

6. La perspectiva conceptual de las trayectorias escolares construida en esta indagación

Tras haber realizado un recorrido teórico y conceptual, se sintetizan aquí los aportes centrales de la perspectiva de las “trayectorias escolares”, construida para abordar los recorridos de los sujetos por las instituciones escolares a través del tiempo y en interdependencia con las diferentes esferas de sus vidas.

Se postula la noción de *trayectorias escolares* como superadora de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, al introducir y atribuirle un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de estos. Concebir el despliegue de las trayectorias escolares como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, mientras se focaliza en las condiciones de escolarización, permite evidenciar los efectos de estas condiciones en la construcción de las trayectorias escolares.

Cuestionar el supuesto de la biografía lineal estándar y la idea de una única cronología de aprendizajes que imponen las trayectorias teóricas, permite reposicionar los desacoplamientos en las trayectorias escolares de problema individual a problema que debe ser atendido sistémicamente. Al mismo tiempo, se constata la existencia de diversos recorridos escolares, en algunos casos inconclusos o intermitentes, asociados a otra/s actividad/es realizada/s por los estudiantes de modo superpuesto o alternado.

Advertir que el abandono escolar, temporal o permanente, es un fenómeno complejo que no admite respuestas simplificadoras ni centradas en una sola variable contribuye a la comprensión de las causas del fracaso y/o del abandono escolar, por cuanto supone la confluencia de múltiples dimensiones: la situación socioeconómica de origen, las responsabilidades familiares y/o laborales que deben asumir los jóvenes, la condición de “ser adolescente” –entre otros padecimientos–, las “situaciones vitales traumáticas” o conflictivas, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas, la desmotivación ante la reiteración

de la experiencia de fracaso, entre otras. Algunos estudios ponderan las condiciones socioeconómicas de origen y otros brindan explicaciones que se clausuran en los mismos sujetos. En este artículo se insiste en que no debe minimizarse la cuestión escolar: a quienes no asisten a la escuela les han sucedido muchas cosas *en la escuela* antes de dejar de ir.

A modo de cierre, la construcción conceptual de las trayectorias escolares propone considerar que los itinerarios escolares como unidad de análisis, dada su complejidad, exigen un abordaje multidimensional. Al mismo tiempo, analizar la incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en Argentina en la construcción de las trayectorias escolares pone sobre relieve que las condiciones institucionales, es decir, lo propiamente escolar, tiene efectos concretos y específicos en los recorridos de los sujetos por el sistema educativo (Briscioli, 2013).

La tensión reproducción-transformación es constitutiva de los procesos de escolarización. Iluminar los condicionamientos y, aun así, las posibilidades de las instituciones escolares (sin desde ya, caer en voluntarismos), permite apostar a los quiebres en las trayectorias escolares. Por último, la intención del artículo es ofrecer una perspectiva surgida del estudio de las trayectorias escolares y más ampliamente, aportar al debate conceptual existente en torno a las trayectorias.

Referencias

- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef.
- Bourdieu, Pierre. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (3a. ed.). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*, (2), 27-33.
- Briscioli, Bárbara. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153.
- Briscioli, Bárbara. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

- Casal, Joaquím. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (75), 295-316.
- Clot, Yves. (1989). La otra ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*, (2), 35-39.
- Dubet, Francois. (noviembre, 2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”, IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina.
- Fainsod, Paula (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Frassa, Juliana y Muñiz Terra, Leticia. (agosto, 2004). *Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico*. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina.
- Frigerio, Graciela. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados* (pp. 20-44). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Gimeno Sacristán, José. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Galland, Olivier. (2002). *Les jeunes* (6^{ta} ed.). París: La Découverte.
- Jacinto, Claudia (Comp.). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En Claudia Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp.181-224). Buenos Aires: Teseo.
- Kantor, Débora (Coord.). (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Kaplan, Carina y Fainsod, Paula. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- Kessler, Gabriel. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: Unesco-IIPE.

Rancière, Jacques. (2007). Pensar entre disciplinas. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar (sobre) impresiones estéticas* (pp. 283-291). Buenos Aires: Del estante editorial.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Siteal. (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario.* Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4850>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, Siteal. (2008). *La escuela y los adolescentes.* En Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. (pp. 115-120). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182416s.pdf>

Terigi, Flavia. (2004). La enseñanza como problema político. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas 191-202. Buenos Aires: Novedades.

Terigi, Flavia. (2008a). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.

Terigi, Flavia. (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63-71. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19

Terigi, Flavia. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante editorial.

Terigi, Flavia. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. En Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco (Eds.), *Capítulo 3 Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina* (pp. 1-13). Recuperado de http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf