



Íconos. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 1390-1249
ISSN: 1390-8065
FLACSO Ecuador

Santos-Sharpe, Andrés; Núñez, Pedro
Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas
Íconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 74, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 15-32
FLACSO Ecuador

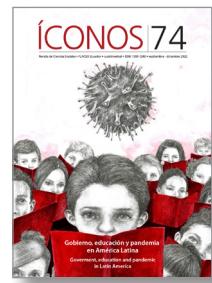
DOI: <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5286>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50972666002>

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

Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas

Inequalities in Argentine secondary school: School trajectories and educational projections



 Dr. Andrés Santos-Sharpe. Investigador. Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). (andres_iss@yahoo.com.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-4747-3692>).

 Dr. Pedro Núñez. Investigador. Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, FLACSO Argentina y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). (pnunez@flacso.org.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-2187-253X>)

Recibido: 30/12/2021 • Revisado: 05/04/2022

Aceptado: 27/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

Este artículo versa sobre las formas de subjetivación de la desigualdad social en estudiantes del último año de la secundaria, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se plantea una línea teórica útil para analizar la desigualdad educativa y pensar su configuración en el contexto de la pandemia provocada por la covid-19. Con este trabajo se exploran las lógicas desde las cuales las y los jóvenes proyectan sus trayectorias educativas o laborales postescolares. En este sentido, se recuperan las discusiones sobre cómo caracterizar la educación secundaria y los procesos de socialización entre sectores similares. La propuesta principal del artículo consiste en retomar la siguiente pregunta: ¿cómo se sedimentó la desigualdad social en las experiencias estudiantiles? A partir de tal interrogante se profundiza en el análisis de los tipos de recorridos y las expectativas que las y los estudiantes del nivel secundario construyen en su experiencia educativa para entender el procesamiento subjetivo de la desigualdad. Al concluir, se muestra la expresión actual de las tensiones y complejidades a la par de la expansión en la cobertura de la escuela secundaria y las nuevas líneas de diferenciación que se conforman. Así se evidencia la importancia de prestar atención a la interrelación entre aquello que las instituciones creen ofrecer desde su propuesta escolar y las expectativas del alumnado acerca del futuro.

Descriptores: desigualdad social; elección profesional; estudiante de secundaria; expectativas; opciones educativas; sistema educativo.

Abstract

This article deals with the forms of subjectivation of social inequality in students in the last year of secondary school in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. It proposes a useful theoretical line of inquiry to analyze educational inequality and to think about its configuration in the context of the pandemic caused by COVID-19. This study explores the logics through which young people project their post-school educational or labor trajectories. In this sense, debates are revised regarding how to characterize secondary education and socialization processes among similar sectors. The main objective of the article is to take up the following question: how did social inequality become sedimented in student experiences? Based on this question, an in-depth analysis is made of the types of paths and expectations that secondary school students develop during their educational experience in order to understand the subjective processing of inequality. In conclusion, we characterize the current expressions of tensions and complexities due to the expansion of secondary schooling and the emerging lines of differentiation that are taking shape. Thus, the importance becomes evident of paying attention to the interrelation between what institutions believe they offer in their educational projects and the students' expectations about the future.

Keywords: social inequality; professional choice; secondary student; expectations; educational options; educational system.

Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

1. Introducción: desigualdades educativas en tiempos de pandemia

Durante el año 2020, la pandemia de la covid-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, obligó a redefinir formas de trabajo y actividades, y visibilizó aún más las consecuencias derivadas de las desigualdades en el sistema educativo. Datos preliminares sobre los índices de acceso y de permanencia, reflejados en los anuarios estadísticos, dan cuenta de un incremento de aquellas dimensiones tradicionalmente analizadas en relación con la desigualdad en el interior del sistema. Nos referimos a las diferencias de género, por quintiles de ingreso, trayectoria educativa –medida en tasas de repitencia, abandono y años hasta el egreso–, las brechas entre las provincias, según disponibilidad de infraestructura y presupuesto, los salarios docentes, así como al tipo de propuestas impulsadas durante la denominada continuidad educativa en los años pandémicos más álgidos (Ministerio de Educación 2020a; Di Piero y Chiappino 2020). Sumado a ello, la pandemia permitió advertir nuevas expresiones de la desigualdad como las estrategias pedagógicas llevadas adelante por docentes, las cuales variaron de acuerdo con los usos previos de las TIC, tipos de gestión de las instituciones e incluso su percepción acerca del prestigio de la escuela¹ donde imparten clases (Dabenigno, Freytes Frey y Meo 2021).

En este artículo se exploran los imaginarios futuros de los y las estudiantes del nivel secundario sobre su vida postescolar y cómo manifiestan un tipo específico de desigualdad educativa. Los resultados son parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”,² investigación realizada durante el año 2020 con estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Nos interesa, particularmente, plantear que existe una conexión entre el tipo de instituciones elegidas para cursar la escuela secundaria y los imaginarios que se construyen en torno al futuro.

La escuela secundaria atravesó en los últimos años diversos cambios que reconfiguraron su fisonomía. A la par de estas mutaciones el nivel concentra múltiples demandas y condensa infinidad de debates. De acuerdo con el Primer Informe Regional “Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe”, mientras el desarrollo histórico de la escolarización primaria en América Latina mostró un patrón convergente desde los orígenes hacia su progresiva universalización, la trayectoria de la educación secundaria se caracterizó por un patrón inverso en el que, a pesar de su expansión, persisten dinámicas de exclusión social (Núñez y Pinkasz 2020). Una parte considerable de la explicación se encuentra en las distintas funciones otorgadas

1 En este artículo se usará indistintamente el vocablo “escuela”, “colegio”, “bachiller” y “liceo”, atendiendo a las diferencias de usos y modismos en Latinoamérica. Sin embargo, vale considerar que el término “colegio” remite más, en Argentina, a aquellas instituciones que dependen de universidades y de algunos de gestión privada destinados a las élites.

2 Para conocer los resultados más extensos de este proyecto de investigación ver Núñez y Fuentes (2022).

históricamente a cada nivel: mientras el nivel primario fue el motor de la promesa de igualdad, la escuela secundaria se estructuró en torno a una matriz excluyente que tendía a la selección de quienes se integrarían a las élites políticas y, con el tiempo, a la formación de maestros –fundamentalmente maestras–.

En Argentina el nivel secundario es obligatorio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional n.º 26 206/2006. Esta ley modificó la estructura educativa anterior (del año 1993, con la llamada Ley Federal de Educación n.º 24 195), definiendo dos esquemas de duración aún vigentes: un nivel primario de seis o siete años y un nivel secundario de cinco o seis años de duración,³ ambos obligatorios.⁴ Con relación a la responsabilidad de la provisión de servicios educativos, las dictaduras militares de 1956, de 1966, pero sobre todo la última, la de 1976-1983, transfirieron el nivel primario a las provincias y en 1991, con la Ley de Transferencia Educativa n.º 24 049, las provincias asumieron, sin el consecuente refuerzo presupuestario, la responsabilidad de la gestión educativa del nivel secundario y de los institutos de formación docente.

En cuanto a la cobertura del nivel, para el total del país se sitúa en 92 % en la secundaria básica mientras que disminuye a 66,3 % en la superior. El dato muestra que, si bien no hay diferencias en términos de organización institucional entre los ciclos básico (ISCED2) y orientado (ISCED3), existen disparidades en el comportamiento de los indicadores: el pasaje entre años funciona en la práctica como un momento bisagra o *turning point* (Bertaux y Bertaux 1993). Si observamos otros indicadores, hallamos que la tasa de repitencia, en el año 2011, se situaba en 10,9 %, con una disminución al 9,6 % en 2014, para ubicarse en el año 2018 en el 10 %; por lo que no se encuentran cambios significativos (Ministerio de Educación 2020c). Sobre la tasa de abandono, en el mismo informe se aprecia un gradual descenso entre el 11,6 % en el año 2011 y 8,7 % del 2018.

Dentro de este panorama, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) presenta algunas características que quisiéramos enfatizar. Todos los indicadores educativos son ligeramente mejores en comparación con el total del país: la tasa de repitencia en el nivel medio para el año 2019 era de 8,62 % mientras que a nivel nacional era de 9,61 %; la tasa de abandono total para toda Argentina era de 10,83 % y de 8,85 % para la CABA (Ministerio de Educación 2020b). Estos porcentajes de abandono y repitencia son más altos en las unidades educativas de gestión estatal que en los de gestión privada, tanto a nivel nacional como para la CABA.

La capital del país muestra un rasgo esencial para pensar las dinámicas que adquiere la desigualdad: es la jurisdicción con mayor presencia de instituciones de gestión

³ La duración del nivel primario o secundario varía según la jurisdicción dado que es una potestad de cada provincia. Sin embargo, en todos los casos la educación primaria y secundaria dura 12 años en total.

⁴ La Ley 27 045/2014 sustituye al artículo 16 de la Ley de Educación Nacional (n.º 26 206) y establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 4 años de edad hasta la finalización de la escolarización secundaria.

Tabla 1. Principales indicadores del nivel secundario, CABA y Argentina, 2019

Indicador	Ciudad Autónoma de Buenos Aires		Argentina	
	N.º absoluto	Porcentaje	N.º absoluto	Porcentaje
Unidades educativas (UE) públicas	159	31,74 %	9442	70,67 %
UE privadas	342	68,26 %	3918	29,33 %
UE totales	501	100,00 %	13 360	100,00 %
Matrícula en UE públicas	98 798	49,60 %	2 743 342	70,40 %
Matrícula en UE privadas	100 380	50,40 %	1 153 398	29,60 %
Matrícula total	199 178	100,00 %	3 896 740	100,00 %
Repitencia en UE públicas	12 510	12,66 %	335 137	12,22 %
Repitencia en UE privadas	3138	3,13 %	42 856	3,72 %
Repitencia en UE total	15 648	7,86 %	377 993	9,70 %
Abandono en UE públicas	11 418	11,56 %	324 890	11,86 %
Abandono en UE privadas	5176	5,16 %	76 048	6,74 %
Abandono en UE total	16 594	8,33 %	400 938	10,37 %

Elaboración propia a partir de las bases de datos 2 y 3 del Anuario Estadístico Educativo 2019 (Ministerio de Educación 2020b).

privada, en tanto la matrícula se divide prácticamente en mitades: 49,6 % del total de alumnos/as asisten al sector privado. Si consideramos los datos a nivel nacional, se observa que la mayor cantidad de estudiantes asiste a instituciones de gestión estatal –el 70,4 %, porcentaje que prácticamente no ha cambiado en los últimos 10 años– (Ministerio de Educación 2020b). A su vez, el sector privado contiene los dos tercios (68,3 %) de las unidades educativas totales. Es decir, hay más escuelas privadas que públicas: la totalidad de las primeras es de 501 y solo 159 son del sector estatal. Ello le otorga un cariz particular a la ciudad dada la alta presencia de instituciones orientadas a sectores medios y altos, pero también establecimientos vinculados a distintas religiones e incluso escuelas confesionales⁵ que cuentan con subsidios por parte del Estado. Esta situación les permite mantener el valor de la cuota lo suficientemente accesible como para que familias de sectores populares también opten por estas opciones como fruto de una estrategia de diferenciación (Gamallo 2011).

En el artículo entendemos que analizar los tipos de instituciones y dependencias existentes en el país es un aspecto central para comprender las características del nivel y los procesos de desigualdad subyacentes, en cuanto aspecto que profundiza el proceso de fragmentación. Además del clivaje gestión estatal/gestión privada, cabe identificar otras diferencias en relación con la dependencia (municipal, provincial, universitaria), las modalidades (técnica/bachiller/comercial) y las dinámicas

⁵ Denominación para referirse a aquel conjunto de escuelas cuyo elemento común es la enseñanza religiosa. En Argentina, la educación confesional suele ser católica y en gran parte recibe una subvención estatal. Un análisis al respecto consta en Rodríguez (2018).

institucionales históricas. En los últimos años, la oferta escolar tendió a ampliarse y diversificarse, proceso que redunda en la conformación de distintos modelos institucionales o tipos de oferta institucional según dónde situemos el énfasis. Frente a este escenario, dicha configuración es internalizada de manera diferente por los sujetos y sus familias, quienes ponen en juego sus representaciones e imaginarios sobre las implicancias del hecho de estudiar en uno u otro establecimiento.

Esto último se observa tanto en establecimientos de gestión privada como estatal. En este subsistema, ocurre particularmente en instituciones históricas –como los colegios dependientes de las universidades nacionales– que cuentan con exámenes que regulan el ingreso y se caracterizan por una propuesta escolar vinculada a la adquisición de saberes orientados a la continuidad de estudios superiores, pero también cobra importancia en varias instituciones bachiller⁶ de la modalidad artística o intensificada en idiomas. Si bien el sistema de distribución de vacantes vigente en la CABA –de elección múltiple de escuelas– centraliza el proceso de inscripción en una plataforma en línea, con el objetivo declarado de distribuir las vacantes con mayor transparencia, en muchos casos se mantienen diferencias en el mecanismo de ordenamiento en virtud de la modalidad. Tal es el caso de las instituciones con orientación artística y las Escuelas Normales de Lenguas Vivas con intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros que toman pruebas de aptitud a quienes quieren ingresar desde otros establecimientos. A su vez, la CABA creó, en distintos momentos, instituciones que propiciaron modificaciones al formato escolar y una propuesta escolar con énfasis en los vínculos y cercanía con el estudiantado, un ejemplo es la ENEM (Escuela Municipal de Educación Media), fundada a principios de los años 90 del siglo XX. Como se puede observar, las políticas locales se centraron en facilitar el acceso y la permanencia, en el marco de un proceso de diferenciación de la oferta.

Estas transformaciones históricas recientes tuvieron una enorme incidencia en la configuración del nivel secundario. Más allá del marco legislativo y la implementación de políticas educativas de diferente tenor, a nivel micro muchas instituciones educativas se posicionan como establecimientos para determinado tipo de jóvenes. En un clásico trabajo, Braslavsky ([1985] 2019) aludía a la conformación de distintos circuitos para referirse al “agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares” (43). La autora señalaba que si las posibilidades de pasar de un circuito a otro son bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada muy alta, nos encontrábamos frente a distintos segmentos dentro de un mismo sistema.

Nuestra hipótesis es que en un escenario de dispersión y fragmentación, las distintas comunidades educativas existentes en cada tipo de oferta institucional funcionan como líneas de división que se plasman en desigualdades. Al incrementarse

⁶ En la CABA existen tres modalidades en el nivel secundario: bachiller, comercial y técnica, pero la oferta de bachiller es la más extendida.

la diferenciación horizontal en el nivel secundario entre establecimientos que ofrecen condiciones muy diferentes para aprender, se profundizan los procesos que Braslavsky ([1985] 2019) había analizado. Aun cuando ante el mayor número de establecimientos y la diversidad de propuestas parecieran incrementarse las posibilidades de elegir a qué escuela asistir –aspecto más constatable en algunos sectores–, dichas oportunidades se encuentran desigualmente distribuidas entre quienes pueden optar entre distintas alternativas y quienes solo pueden elegir entre aquellas más cercanas, por descarte o segunda opción; incluso a veces cuentan con información imperfecta (Núñez y Litichever 2015). Esto puede deberse, por un lado, a las diferencias de recursos, y, por otro, a las expectativas entre lo deseado y lo posible, pues se erigen fronteras simbólicas que trazan diferentes destinos.⁷

Como ya mencionamos, un elemento que impacta en las características del nivel en la CABA es la importancia de los establecimientos de gestión privada. Esto se debe a la presencia histórica de un conjunto de instituciones tradicionales, particularmente vinculadas a la Iglesia católica, así como al surgimiento de propuestas específicas destinadas a los sectores medios y altos. Este aspecto fue señalado por la literatura en la cual se describe el desarrollo histórico de la gestión privada y su autonomía (Morduchowicz 2001). Más recientemente, Moschetti y Snaider (2019) enfatizan en la exacerbación de procesos de segregación educativa pues encuentran que las escuelas privadas subvencionadas llevan adelante una selección de su matrícula a través de pruebas aptitudinales y entrevistas. Esto implica pensar un fenómeno que se vincula a la segregación residencial, la competencia entre escuelas y la presencia de mecanismos de selección y discriminación en determinadas instituciones (Murillo y Duk 2016).

De esta forma, la expansión de la escuela secundaria argentina acontece en diferentes etapas de incorporación y expulsión, así como de creación de nuevas instituciones (tanto de modalidades como de formatos) que funcionan como receptoras de aquellos estudiantes con trayectorias intermitentes. En otros casos, se trata de la conformación de circuitos en el interior de la misma institución (de acuerdo con el turno –la mañana, tarde o noche– o más recientemente en el caso de escuelas normales entre la división bilingüe y las que no) o de la intención de algunas instituciones de impulsar un sentido de pertenencia.

A la par de la masificación, el sistema educativo profundizó los procesos de fragmentación que habían señalado Kessler (2002) y Tiramonti (2004) a comienzos del milenio. Los hallazgos de Kessler (2002) muestran que las experiencias juveniles en la escuela secundaria tenían lugar en un escenario que combinaba el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, por lo que muchos jóvenes atravesaban “una experiencia educativa de

⁷ En el caso de la escuela secundaria esto implica la puesta en práctica de estrategias para acceder a escuelas céntricas o en otras localidades que suelen ser mejor consideradas (Veleda 2007) o por el tipo de formación –moral, religiosa u otra– que se imparte (Gessaggi 2016).

baja intensidad". De esta forma, la "experiencia escolar fragmentada" se expresa cuando la segmentación educativa, que identificó Braslavsky ([1985] 2019) en la década de los 80, se ha sedimentado en experiencias particulares. Según Kessler (2002), se naturalizan en el habla cotidiana discursos dicotómicos como los que asocian a la educación pública con menor calidad y a la privada con una mayor, lo cual supondría establecer una relación de causalidad entre clase y capital cultural a partir del déficit compensador del Estado (con ello se ignora la heterogeneidad de situaciones existentes tanto en la oferta de la gestión estatal como en la privada y la diversidad de públicos que reciben).

En la actualidad estos procesos se complementan con una segmentación horizontal en el interior de cada estrato social. Es decir, la segmentación no se da solo en el plano material de alcanzar a una educación de calidad, sino que la heterogeneidad de la oferta lleva a que cada colegio aparezca como un espacio autorregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí. Frente a este escenario, Tiramonti (2004) coincide con Kessler (2002) respecto del contexto de desinstitucionalización y fragmentación del sistema educativo, pero complementa el análisis dando cuenta de una confluencia de estrategias familiares e institucionales que permiten observar nuevas líneas de fragmentación según el tipo de trabajo al que se aspira y a la forma en que el alumnado se articula con el espacio globalizado.

El concepto de fragmentación se complejiza ya que termina aludiendo a "la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos solo admiten la contratación, pero no la comparación, y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica" (Tiramonti 2004, 29). Otros autores, como Gentili (2011), refirieron posteriormente al reforzamiento de estas dinámicas diferenciadoras en cuanto procesos de "exclusión incluyente": todos pueden tener acceso al sistema escolar, siempre que no se cuestione la existencia de redes educacionales estructuralmente diferenciadas y segmentadas. Por lo tanto, en la Argentina la fragmentación del nivel secundario implica una expansión de la cobertura del nivel a través de inclusiones desiguales (Saraví 2015).

En definitiva, los procesos de segmentación, primero, y posteriormente los de fragmentación, implicaron, e implican, nuevas dinámicas de desigualdad. Tal como constataron Núñez y Pinkasz (2020), el incremento de la cobertura del nivel medio y la consecuente democratización del acceso no siempre se tradujo en la conformación de las experiencias escolares esperadas puesto que el proceso de expansión de la matrícula no implicó necesariamente la reducción de brechas de desigualdad.

Ahora bien, al explorar en las desigualdades hay que considerar el análisis de distintas esferas y sus interrelaciones. Esto lleva a contemplar las desigualdades más clásicas (clase, género, etnia), considerando además que la historia de la región muestra la presencia de una desigualdad durable en el tiempo (Tilly 2000) que afecta a individuos por el hecho de pertenecer a dichas categorías, junto con aquellas intracategoriales (Fitoussi y Rosanvallon 1997).

Considerando estos aportes previos, en el artículo partimos de la idea de que hay una experiencia escolar fragmentada arraigada que se puede visibilizar en distintas instancias de las trayectorias escolares. A la vez que la oferta escolar tendió a ampliarse comenzaron a cobrar importancia cuestiones como “el merecimiento” –quién merece estar en la escuela– (Chaves, Fuentes y Vecino 2017) o el tipo de institución donde se estudia (Benza 2016), no solo el hecho de contar con el título. En el marco de la pandemia por la covid-19, estos fenómenos posiblemente se profundicen, por lo que las expectativas de continuidad educativa o profesionales de jóvenes del último año de la secundaria expresan formas diferenciadas de desigualdad social. En un año en el que el acceso a la educación fue inequitativo según sectores sociales (urbanos/rurales, por la clase social, por las posibilidades de acceso a internet, etc.), sumado al aumento del desempleo y la caída de los ingresos, sobre todo en sectores más bajos, la incertidumbre respecto del propio futuro cobra preponderancia como un bien desigualmente distribuido.

2. Material y metodología

El equipo de investigación del que formamos parte había planificado el trabajo de campo para 2020. Ese segundo año de desarrollo del Proyecto PICT 2017-1155 “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior” implicó un rediseño de la metodología de investigación producto de las consecuencias derivadas de la pandemia por la covid-19. El nuevo escenario nos obligó a aplicar otras técnicas de investigación, revisar lo planificado, repensar perspectivas y modos de indagación.

En ese marco diseñamos una encuesta y realizamos grupos focales y entrevistas individuales, en la mayoría de los casos a través de las plataformas Zoom o Meet, pero también recurrimos a herramientas como WhatsApp. La encuesta fue aplicada a través de un formulario de Google y respondida por 626 jóvenes de entre 15 y 18 años que cursan el último ciclo del nivel secundario (cuarto, quinto o sexto año de acuerdo con la institución y modalidad). En un primer momento la circulamos con contactos más cercanos (colegas, docentes y directivos conocidos, centros de estudiantes) para, en un segundo momento, intentar focalizar en algunas instituciones que tenían menos respuestas. De esta forma, funcionó como bola de nieve a partir de contactos y amistades para luego configurar la muestra ajustada (Flick 2007) en donde se buscó agrupar por sectores socioeconómicos y se alcanzó un 25 % de estudiantes que percibían al momento de la encuesta algún tipo de prestación económica en forma de planes sociales. La encuesta se completó durante los meses de junio y julio, a mitad del año escolar en Argentina.

Una gran parte de quienes la respondieron fueron posteriormente contactados para participar de grupos focales y entrevistas individuales. En este caso se consideró

como unidad de análisis la experiencia de estudiantes del último año de escuelas secundarias en instituciones seleccionadas de acuerdo con el tipo de oferta. A partir de los aportes y consideraciones planteados en informes e investigaciones previas, así como en los datos preliminares de la encuesta se conformó una muestra intencional no probabilística, priorizando como criterio de selección para la conformación de los grupos focales el tipo de oferta. Se conformó una muestra por cuotas (Baranger 1999) en tanto se buscó garantizar la selección de elementos –jóvenes estudiantes– que conforman las características reconocibles del nivel secundario, es decir, los criterios ya enunciados de modalidad, tipo de gestión (pública/privada; laica/confesional), localización y los tipos institucionales predefinidos. Estos tipos institucionales fueron: escuelas de circuitos (élite e instituciones dependientes de la universidad), escuelas de gestión privada confesionales, escuelas técnicas y escuelas bachiller común. Los grupos focales fueron organizados de manera homogénea según las características de sus integrantes (de acuerdo con escuelas de un tipo de oferta institucional), de modo que sus opiniones, ideas y representaciones puedan interpretarse como presentes en ese segmento poblacional (Archenti 2007). En total realizamos seis grupos focales, considerando experiencias particulares en relación con la convivencia escolar y la participación en sus instituciones (dos de esos grupos estaban conformados por estudiantes que participaban activamente de los centros de estudiantes de sus escuelas).

Finalmente, las entrevistas individuales fueron realizadas a 13 estudiantes: siete mujeres y seis varones, todos del último año del secundario, aplicadas entre los meses de septiembre y noviembre; se usaron seudónimos en los testimonios citados en este artículo, con el fin de proteger la identidad de las y los informantes. El objetivo fue cubrir una diversidad de experiencias educativas en función del tipo de escuela: privada/pública, confesional/laica, normal/técnica/preuniversitaria. Metodológicamente, el acceso a la experiencia de los sujetos se realizó por medio de un análisis biográfico en su modalidad de relatos de vida (Bertaux 1999), lo cual implica considerar modos en que los sujetos significan lo que les sucede en el mundo, en relación con los significados que ellos expresan.

23

3. Análisis y resultados

Existen distintas maneras para examinar cómo se expresa la desigualdad educativa. Por ejemplo, uno de los puntos sustanciales de la trayectoria escolar posterior es su reverso: el punto inicial de elección de la escuela. Estas decisiones no son enteramente individuales o familiares, sino que las tendencias del sistema contribuyen a configurar un mosaico de alternativas que luego los sujetos pueden percibir como más cercano o alejado a sus intereses y que conforman dimensiones analíticas

asociadas a condicionantes de género, nivel socioeconómico o de institución de procedencia. Investigaciones sobre las estrategias de elección del secundario (Naradowski y Gotteau 2017; Moschetti y Snaider 2019) dieron cuenta de cómo las expectativas también están condicionadas por los imaginarios existentes en torno a su propia posibilidad de adscripción en determinada institución. Esta dimensión analítica puede ser retomada para pensar las expectativas del estudiantado respecto del propio futuro, resignificado en términos de posibilidades concretas (cercanía, posibilidad de trasladarse, capitales culturales necesarios, cosmovisión acerca de su adaptabilidad a los requisitos de determinada institución, orientación, recursos en tiempo y económicos, entre otros), en torno a si se perciben como capaces o no de estudiar en un establecimiento en particular y mediado por la coyuntura.

Con estos antecedentes como base se realizó la investigación. Una primera aproximación, a partir de la encuesta suministrada a 626 estudiantes del último año del secundario de la CABA, permite destacar los siguientes datos que se refieren a las características de las personas encuestadas: 431 (68,8 %) de quienes respondieron se identificaron como mujeres, 184 (29,4 %) como varones y 11 (1,8 %) con otros géneros. Del total, 257 (41,1 %) asistían al momento de la encuesta a una escuela de gestión privada y 369 (58,9 %) a una de gestión pública. Con relación al máximo nivel de instrucción alcanzado por la madre o tutora, 28 (4,5 %) mencionaron que finalizó únicamente la primaria; 117 (18,7 %), la secundaria, 94 (15,0 %) que realizó estudios terciarios y 363 (58,0 %) que finalizó estudios universitarios, 24 (3,8 %) desconocían el grado de instrucción de su madre o tutora. Finalmente, destacamos que 158 (25,2 %) personas encuestadas percibían algún tipo de prestación económica por parte del Estado.

Esta muestra de personas encuestadas, si bien no se corresponde en términos proporcionales con las mismas variables del universo de estudiantes de la CABA, permitía tener acceso a una heterogeneidad de estudiantes que incluían a personas que viven en barrios de distintos estratos sociales y con diversas condiciones habitacionales: desde quienes tenían casa propia hasta quienes alquilaban una pieza en un hotel familiar. Sin embargo, a pesar de dicha heterogeneidad, solo tres estudiantes (0,45 %) respondieron que no querían seguir estudiando después del secundario.

Este primer acercamiento coincide con investigaciones previas en las que se sostiene que una parte significativa de la población joven tiene un proyecto de continuidad de los estudios. Este mandato por perfeccionarse se encuentra asociado en el imaginario juvenil a las exigencias constantes que impone el mercado de trabajo para acceder a empleos de calidad (Jacinto 2016; Busso y Pérez 2015). Se puede afirmar que la obtención de credenciales educativas como estrategia de ascenso social sigue presente en las percepciones de actores de todos los sectores sociales (Kessler 2014; García de Fanelli 2014). Sin embargo, el acercamiento cualitativo, a partir de entrevistas y grupos focales, dio cuenta de que las apuestas difieren en los distintos sectores sociales y,

por lo tanto, también cambian las expectativas sobre todo en lo que se refiere al tipo de carrera y a la institución en la que aspiran estudiar.

A modo de ejemplo, comparemos los relatos de una estudiante de un colegio privado laico de sectores altos con el de otra de un colegio secundario público preuniversitario. Se trata de instituciones que se asemejan en cuanto a integrar el tipo de establecimientos de circuitos específicos que comparten ciertas expectativas más allá de las diferencias entre ellas.

Mi mamá es diseñadora. Yo quiero ser diseñadora también como ella. Quiero estudiar diseño de indumentaria. Yo estudio francés, aparte del colegio, extracurricular porque quiero estudiar en Francia [...], simplemente porque soy muy ambiciosa y me gusta cambiar mucho de ambiente y esas cosas [...]. No sé, me gustaría irme afuera, pero para conocer, me parece divertido y lo tengo re pensado (entrevista a Rocío, escuela privada laica, 19 de noviembre de 2020).

En este primer caso, una estudiante del último año de una escuela privada laica, sin subsidios por parte del Estado y con padres profesionales, cuenta que tiene decidida la carrera en la que aspira estudiar y también que la quiere realizar en Francia. Similar es el caso de una estudiante de un colegio público dependiente de una universidad nacional, también con padres profesionales:

25

Quiero ir a la universidad. Estoy aplicando en universidades afuera. Mi plan sería ir a una universidad de afuera, en EE. UU. En realidad, una parte de lo que me gusta de ir a una universidad de afuera es que quiero estudiar más de una cosa, no quiero hacer una carrera necesariamente de inmediato, y eso es algo que se puede hacer en algunos países (entrevista a Lucía, escuela pública dependiente de la UBA, 7 de noviembre de 2020).

Más allá de que son pocos los casos de estudiantes que tomaron la decisión de continuar sus estudios en otros países (siempre en Europa o EE. UU.), lo que se observa en común entre los estudiantes entrevistados que transitaron sus estudios secundarios en colegios de circuitos diferenciados –instituciones de gestión privada de cuota de valores altos y aquellos secundarios gestionados por universidades nacionales⁸– es que tienen un conocimiento mayor acerca de la diversidad de carreras existentes en la oferta universitaria y otro horizonte de expectativas (Koselleck 1993) que incluye una perspectiva más global respecto del sistema de educación superior.

Comparado a los estudiantes provenientes de sectores populares, con padres no profesionales o de bachilleres comunes, se observan grandes diferencias. En esos casos, más allá de que el deseo de continuidad de los estudios como un mecanismo de

⁸ Más allá de su formación de tipo laica/religiosa, pública/privada, bachiller/preuniversitaria, estas escuelas tienen en común que apuestan a la formación de estudiantes para ocupar posiciones de privilegio. Como remarcan Ziegler, Gessaggi y Fuentes (2018), entre otras investigaciones sobre educación de las élites, “pasan por sus aulas quienes pertenecen o buscan afanzarse entre los grupos más avenajados económica, social y culturalmente” (2018, 44).

Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

ascenso social está presente, sus elecciones parecen definidas a partir de sus experiencias, caracterizadas por una menor circulación de información acerca de las instituciones, carreras u opciones.

En esos casos, se observó una mayor preponderancia en la elección de carreras profesionales más conocidas socialmente (Abogacía, Medicina, Idiomas) o profesorados. También manejan como opción a instituciones de educación superior no universitarias, que suelen ofrecer carreras más cortas, formación de profesores o técnicos. Así se percibe en las siguientes palabras de una estudiante de escuela pública del tipo bachiller:

Lo que yo quiero [...] es ser docente de Historia, entonces yo sabía perfectamente que, no sé, polinomios y la función cuadrática no me iba a servir un montón si yo quería ser docente de Historia de primer año.

¿Y dónde estudiarías?

En el Joaquín V. González.⁹ Así que nada, me veo en esa: quiero ser docente y me gustaría ser parte del sistema educativo hasta que me jubile básicamente. Eso es lo que me gusta.

¿Por qué el Joaquín y no otro lugar? O no sé, ¿por qué no una licenciatura?

El Joaquín primero porque me queda cerca de mi casa, entonces de repente me conviene y porque quiero estudiar en un profesorado formal. [...] Podría estudiar Historia en la UBA, pero la verdad es que se dificulta así por el tema de que es más larga la carrera (Grupo focal a estudiantes de escuela pública bachiller, extracto de la conversación con Camila, estudiante en el barrio de Balvanera, 22 de octubre de 2020).

26

Un estudiante de una escuela pública bachiller de Boedo (barrio de sectores medios y populares al sur de la Ciudad de Buenos Aires) mencionó que al principio de la secundaria pensó en Abogacía, “principalmente porque me gustaba cómo transmitía el profe de esa materia, pero después me enteré de todo lo que había que estudiar y lo dejé” (entrevista a Agustín, escuela pública bachiller, 9 de septiembre de 2020). En un momento posterior de la misma entrevista, relata que la pareja actual de su tío empezó Abogacía y la abandonó; esta persona le transmitió al entrevistado que, según su experiencia, se trataba de una carrera muy difícil, lo cual lo desincentivó a seguirla. En los dos casos aludidos, se observan elecciones de estrategias mediadas por una autopercepción de imposibilidad. En relación con el último testimonio, hay que agregar que por sugerencia también de su tío se decantó por el profesorado de Inglés, aunque también considera la posibilidad de trabajar el primer año posterior a la finalización del secundario dado que la situación económica tal vez así lo exija.

⁹ El Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González es un instituto de educación superior público de la ciudad de Buenos Aires fundado en 1904 que forma específicamente profesores de nivel secundario (recordemos que la formación docente en Argentina acontece en un subsistema de educación superior diferente al universitario).

Más allá del caso particular, observamos entre las personas entrevistadas lo siguiente: durante el año 2020 (signado por la pandemia), las fuentes principales de información sobre las carreras fueron familiares cercanos o referentes (como el caso del tío, o el caso del dirigente del grupo Scout que aparece más adelante); las búsquedas en internet para los sectores sociales bajos quedan muy relegadas debido a las dificultades para orientar dichas exploraciones. Esto se observa, por ejemplo, en saber qué palabras clave usar o cómo seleccionar a partir de las múltiples opciones que ofrecen los buscadores (algunas de las personas entrevistadas mencionaron que entre las primeras opciones en su búsqueda de instituciones le aparecían universidades del exterior o privadas).

Los relatos de experiencias de personas cercanas (como el caso de la pareja del tío) tienen un peso significativo en la toma de decisiones entre quienes provienen de sectores populares. Docentes y la escuela históricamente cumplían un rol central en la toma de decisiones, aunque mermó durante la pandemia porque el pedido de información se solía realizar fuera del horario de clase (en el recreo, en los pasillos, a la salida del colegio, etc.). Finalmente, es central en la toma de decisiones la perspectiva sobre si van a tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo y, en caso de que quieran o deban hacerlo, si va a ser un trabajo de tiempo parcial o completo.

En relación con este último punto, otra estudiante de escuela pública bachiller, ubicada en el Bajo Flores (barrio de sectores populares al sur de la Ciudad de Buenos Aires) indicó que estima que va a tener que “trabajar y estudiar al mismo tiempo”, pero tiene dudas al respecto considerando la experiencia de su hermano, quien “le pasó que no llegaba con los tiempos, le cambiaron el horario (del trabajo) y tuvo que dejar (la universidad)” (entrevista a Candela, escuela pública bachiller, 30 de septiembre de 2020). Nuevamente observamos acá el peso de la transmisión de experiencias de referentes o familiares cercanos.

Dicha estudiante aspira a iniciar la carrera de Medicina, y se empezó a interesar por ello cuando acompañó a su hermana mayor durante un embarazo problemático. En su relato se observa que el conocimiento respecto de la existencia de determinadas carreras y la percepción de posibilidad se encuentra estrechamente asociada con la experiencia cotidiana de estudiantes o sus referentes, y menos con fuentes de información alternas. A mediados del último año del secundario, cuando se realizó la entrevista, todavía no estaba segura de la institución a la que le gustaría asistir, pero señala que el delegado del grupo Scout donde participa le recomendó la Universidad de Buenos Aires. Ello da cuenta de otro aspecto importante en torno a la circulación de la información sobre la educación superior entre la juventud: normalmente las familias cuentan con información incompleta o parcial y recurren a referentes barriales, docentes o a internet con criterios de búsqueda desordenados –incluso la indagación a veces se ve limitada por la deficiente o inexistente conexión a la red de redes–.

Este último aspecto se vio fuertemente afectado durante la pandemia: al restringirse el contacto cotidiano con docentes o referentes barriales producto de la cuarentena, se

Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

cortaron también dos de las fuentes principales y sistemáticas de información sobre la oferta de educación superior. Esto pone en valor a la trasmisión de las experiencias escolares. En definitiva, el análisis preliminar muestra que en las elecciones de carreras e instituciones tienden a tener un mayor peso la pertenencia a establecimientos con propuestas formativas que apuntan a captar públicos de sectores socioeconómicos y capitales culturales similares, mientras que inciden menos otras variables como el género o la condición de actividad de la familia.

4. Conclusiones

En este artículo se analizaron las dinámicas de la desigualdad educativa priorizando un eje que enfatiza en las dimensiones simbólicas que inciden en el tipo de itinerario que las y los jóvenes pueden construir. De esta manera, inscribimos la investigación que lo sustenta en la línea de indagación que, además de considerar los aspectos macro, explora las interrelaciones entre las experiencias cotidianas y las posibilidades de continuidad educativa y laboral, desplegando caminos divergentes y desiguales.

Una manera de analizar las desigualdades educativas sería estudiar los límites en el acceso tanto por los procesos de selección más abierta o encubierta por parte de las instituciones (Murillo y Duk 2016; Di Piero 2018) como por la superposición de desigualdades educativas y de acceso a infraestructura y servicios, profundizados durante la pandemia (Ahumada 2021; Benza y Kessler 2021; Murillo 2021). Otra posibilidad es el camino inverso que aquí tomamos: sus elecciones hacia el final de las trayectorias escolares. Como se mencionó al inicio, los estudios sobre desigualdad tendieron a centrar su mirada en el acceso al nivel secundario o al ingreso a la universidad para dar cuenta de la diferencia según sector social, género, raza y otros indicadores. Sin embargo, en este artículo se ofreció información nueva para pensar cómo se fue sedimentando la desigualdad en los propios sujetos al cursar por una experiencia escolar que ellos mismos reconocen como desigual.

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

En el presente artículo recuperamos una línea de investigación que presta atención a la mutua interacción entre la oferta institucional y las búsquedas que realizan familias y estudiantes. El análisis a partir de los tipos de oferta institucional aporta cierta evidencia concluyente acerca de la interacción entre la propuesta escolar que

expresan y las características de los sujetos –y su familia, por lo general muy presente en la decisión–. Como consecuencia, las experiencias escolares tienden a ser similares entre jóvenes que estudian en establecimientos con propuestas que se asemejan, y son menos claras las diferencias en términos de género, actividad familiar u otro tipo de indicador socioeconómico.

A simple vista es factible señalar que hay desigualdades que los sujetos reconocen en parte (Salvi et al. 2022) y que proyectan en relación con la posibilidad de continuar los estudios, particularmente en la percepción en cuanto a la calidad de la educación recibida y las oportunidades a futuro asociadas a esta última. Las desigualdades generadas por la falta o insuficiencia de redes sociales vinculadas con niveles educativos superiores destacan como una dimensión gravemente acrecentada por el aislamiento social producto de la pandemia por la covid-19, pero poco analizada en relación con esta. La pérdida del vínculo cotidiano con docentes o personal educativo (en muchos casos, las únicas personas que conocían que habían alcanzado niveles de educación superior), o el sostenimiento de ese vínculo únicamente a través de herramientas digitales, donde la interacción (y sus tiempos) está mucho más normada, hizo que se pierdan los espacios y momentos informales para el intercambio de información sobre elecciones de carreras que, en sectores populares, eran espacios centrales (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio 2022).

En definitiva, en el artículo se esboza una perspectiva útil para considerar la complejidad que adquieren las dinámicas de desigualdad en las sociedades contemporáneas, más aún en tiempos de pandemia. En un contexto de crecientes dificultades socioeconómicas para sostener los procesos educativos, las y los jóvenes transitan cual timoneles en un mar de incertidumbres. Los recursos con los que cada uno cuenta dependen, cada vez, de la mutua interrelación entre aquello que las instituciones creen ofrecer desde su propuesta escolar y sus expectativas acerca del futuro.

29

Apoyos

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, el cual se llevó a cabo gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina.

Referencias

- Ahumada, Candela. 2021. “El secundario fue el nivel con mayor desvinculación e intermitencia de estudiantes durante la virtualidad”. *UNCiencia*, 18 de noviembre. <https://bit.ly/3xultqP>
- Archenti, Nélida. 2007. “Focus group y otras formas de entrevista grupal”. En *Metodología de las ciencias sociales*, editado por Alberto Marradi, Nélida Archenti y Juan Ignacio Piovani, 227-236. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Baranger, Denis. 1999. *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Benza, Gabriela. 2016. “La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013”. En *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, compilado por Gabriel Kassler, 111-139. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Benza, Gabriela, y Gabriel Kessler. 2021. *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bertaux, Daniel. 1999. “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Proposiciones* 29: 1-23.
- Bertaux, Daniel, e Isabelle Bertaux. 1993. “Historias de vida del oficio de panadero”. En *La historia oral: métodos y experiencias*, editado por José Miguel Marinas y Cristina Santamarina, 231-250. Madrid: Debate.
- Braslavsky, Cecilia. (1985) 2019. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO / Grupo Editor Latinoamericano.
- Busso, Mariana, y Pablo Pérez. 2015. “Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: mitos y realidades”. *Trabajo y Sociedad* 24: 147-160. <https://bit.ly/3OE4TvB>
- Chaves, Mariana, Sebastián Fuentes y Luisa Vecino. 2017. *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Dabenigno, Valeria, Ada Freytes Frey y Analía Meo. 2021. “COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional”. *Itinerarios Educativos* 1 (14): 30-44. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0004>
- Di Piero, Emilia. 2018. “Secundarias universitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva”. *Espacios en Blanco* 28: 257-278. <https://bit.ly/3O5ZihI>
- Di Piero, Emilia, y Jessica Miño Chiappino. 2020. “Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades”. En *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, compilado por Lucía Beltramino, 152-160. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Fitoussi, Jean-Paul, y Pierre Rosanvallon. 1997. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gamallo, Gustavo. 2011. “Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas”. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados* 55: 189-233. <https://bit.ly/3QtI7Id>
- García de Fanelli, Ana. 2014. “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación”. *Páginas de Educación* 7 (2): 124-151. <https://bit.ly/3OqvPPf>

- Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas
- Gentili, Pablo. 2011. *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Gessaggi, Victoria. 2016. *La educación de la clase alta argentina: entre la sangre y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jacinto, Claudia, coord. 2016. *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: IDES. <https://bit.ly/3xjnYx8>
- Kessler, Gabriel. 2014. *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE / UNESCO.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Ley n.º 24049/1991. Ley de Transferencia Educativa. Sancionada el 6 de diciembre, promulgada el 2 de enero de 1992. <https://bit.ly/38SFi2w>
- Ley n.º 24195/1993. Ley Federal de Educación. Sancionada el 14 de abril, promulgada el 29 de abril. <https://bit.ly/3xaBP7F>
- Ley n.º 26206/2006. Ley de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre, promulgada el 27 de diciembre. <https://bit.ly/3aBThKx>
- Ley n.º 27045/2014. Ley de Educación Nacional. Sancionada el 3 de diciembre, promulgada el 23 de diciembre. <https://bit.ly/3xn0CGP>
- Ministerio de Educación. 2020a. “Informe Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica”. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa.
- Ministerio de Educación. 2020b. “Anuario Estadístico Educativo 2019”. Acceso en diciembre de 2021. <https://bit.ly/3zs1vPI>
- Ministerio de Educación. 2020c. “Evaluación de la Educación Secundaria 2019. Informe Jurisdiccional Provincia de Buenos Aires”. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Acceso en mayo de 2022. <https://bit.ly/3y2wTSB>
- Morduchowicz, Alejandro. 2001. “Private Education: Funding and (De)regulation in Argentina”. Occasional Paper n.º 36, Columbia University.
- Moschetti, Mauro, y Carolina Snaider. 2019. “Speaking cooperation, acting competition: Supply-side subsidies and private schools in socioeconomically disadvantaged contexts in Buenos Aires”. *Education Policy Analysis Archive* 27 (131): 2-30. <https://bit.ly/3GYtjgG>
- Murillo, Juan Carlos. 2021. “El lugar importa: brecha digital y desigualdades territoriales en tiempos de COVID-19. Una revisión comparativa sobre la realidad argentina, sus provincias y principales centros urbanos”. *Argumentos. Revista de Crítica Social* 24: 66-100. <https://bit.ly/3Ol1nWv>
- Murillo, Javier, y Cynthia Duk. 2016. “Segregación escolar e inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10 (2): 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Naradowski, Mariano, y Verónica Gotteau. 2017. “Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia”. *Perfiles Educativos* 39 (157): 34-51. <https://bit.ly/3avoAGQ>
- Núñez, Pedro, Andrés Santos Sharpe y Lucila Dallaglio. 2022. “Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)”. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*, compilado por Pedro Núñez y Sebastián Fuentes, 113-142. Rosario: Homo Sapiens.

Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

- Núñez, Pedro, y Lucía Litichever. 2015. *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Editorial GEU.
- Núñez, Pedro, y Daniel Pinkasz. 2020. “¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI”. En *I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe*, editado por Pedro Núñez y Daniel Pinkasz, 39-58. San José: FLACSO. <https://bit.ly/3O69bfa>
- Núñez, Pedro, y Sebastián Fuentes, comps. 2022. *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rodríguez, Laura Graciela. 2018. “Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)”. *Prohistoria* 21 (30): 183-207. <https://bit.ly/3xD5WV1>
- Salvi, Patricia, Mariela Hernández, Jaime Picarón y Denise Fridman. 2022. “Experiencia escolar durante la pandemia: desigualdades preexistentes y emergentes”. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*, compilado por Pedro Núñez y Sebastián Fuentes, 93-112. Rosario: Homo Sapiens.
- Saraví, Gonzalo. 2015. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: FLACSO.
- Tilly, Charles. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina, comp. 2004. *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Veleda, Cecilia. 2007. “Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense”. En *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*, compilado por Mariano Narodowski y Mariana Gómez Schettini, 127-171. Buenos Aires: Prometeo.
- Ziegler, Sandra, Victoria Gessaggi y Sebastián Fuentes. 2018. “Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio”. *Páginas de Educación* 11 (2): 40-60. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1627>

Entrevistas

Entrevista a Agustín, escuela pública bachiller, barrio Bajo Flores, 9 de septiembre de 2020.

Entrevista a Candela, escuela pública bachiller, barrio de Flores, 30 de septiembre de 2020.

Entrevista a Lucía, escuela pública dependiente de la UBA, barrio de Monserrat, 7 de noviembre de 2020.

Entrevista a Rocío, escuela privada laica, barrio de Belgrano, 19 de noviembre de 2020.

Grupo focal a estudiantes de escuela pública bachiller, extracto de la conversación con Camila, estudiante en el barrio de Balvanera, 22 de octubre de 2020.

Cómo citar este artículo:

Santos-Sharpe, Andrés, y Pedro Núñez. 2022. “Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 15-32. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5286>