BAJO EL VOLCÁN. REVISTA DEL POSGRADO DE SOCIOLOGÍA. BUAP
Año 7, Número 14, mayo - octubre de 2026.

Juventudes y desigualdades en la escuela secundaria: tensiones y alcances de las políticas sociales de componente educativo en las trayectorias escolares

Youth and Inequality in Secondary School: Tensions and Implications of Social Policies with an Educational Component for Educational Trajectories

Nery Facundo Rauch
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (UNRC-CONICET), Argentina
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4226-5862
neryrauch@hum.unrc.edu.ar

Pamela Magnoli
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (UNRC-CONICET), Argentina
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7904-7481
pmagnoli@hum.unrc.edu.ar

Recibido: 15/11/2025 · Aceptado: 24/03/2026

Resumen

El artículo se inscribe en un marco teórico que aborda las desigualdades estructurales y coyunturales que atraviesan las juventudes contemporáneas problematizando la educación como un derecho en constante disputa. Su objetivo específico es analizar la incidencia de las políticas de componente educativo (PCE) en las trayectorias educativas de jóvenes argentinos que

CC BY NC SA

transitan el ciclo orientado de la escuela secundaria, en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. La metodología empleada es cuantitativa, con un diseño longitudinal que permitió acompañar los recorridos escolares de una misma cohorte durante los años 2022, 2023 y 2024 en tres aglomerados de Argentina: Conurbano Bonaerense, Río Cuarto (Córdoba) y Salta. Los principales resultados indican que, si bien las PCE logran una efectiva focalización en los sectores más vulnerabilizados y contribuyen a sostener el vínculo educativo, su recepción se asocia de manera recurrente con trayectorias intermitentes e incluso abandónicas. Esta evidencia sugiere que, pese a su relevancia como dispositivos de amortiguación frente a la desigualdad estructural, las PCE resultan insuficientes por si solas para garantizar trayectorias educativas equiparables a las de los sectores en mejores condiciones socioeducativas, evidenciando la necesidad de fortalecer la articulación entre la política social y la política educativa.
Palabras clave: políticas de componente educativo; trayectorias escolares; desigualdades; educación; derechos.

Abstract

The article is situated within a theoretical framework that addresses the structural and conjunctural inequalities shaping contemporary youth, problematizing education as a right in constant dispute. Its specific objective is to analyze the impact of Educational Component Policies (ECP) on the educational trajectories of Argentine youth navigating the upper secondary school cycle in contexts of socio-educational vulnerability. The methodology employed is quantitative, with a longitudinal design that allowed for the tracking of the school trajectories of a single cohort during the years 2022, 2023, and 2024 in three urban areas of Argentina: Greater Buenos Aires, Río Cuarto (Córdoba), and Salta. The main findings indicate that while ECPs effectively target the most vulnerable sectors and contribute to sustaining educational engagement, their receipt is recurrently associated with intermittent and even dropout trajectories. This evidence suggests that, despite their relevance as buffers against structural inequality, ECPs alone are insufficient to ensure educational trajectories comparable to those of sectors in better socio-educational conditions, highlighting the need to strengthen the articulation between social policy and educational policy.
Keywords: educational component policies; school trajectories; inequalities; education; rights.

Introducción

Las juventudes contemporáneas construyen sus trayectorias en un contexto de profundas desigualdades socioeconómicas, donde las transiciones a la vida adulta han dejado de ser lineales y uniformes. Este escenario se caracteriza por la combinación de "viejas" y "nuevas" desigualdades que estructuran las oportunidades y los accesos, situando a los jóvenes en posiciones sociales diferenciadas (Corica et al., 2018). Bajo el paradigma neoliberal, que promueve la competencia en todas las esferas de la vida, los individuos son interpelados como empresarios de sí mismos, responsabilizándolos de su éxito o fracaso mediante un discurso meritocrático que justifica y naturaliza la desigualdad estructural (Laval y Dardot, 2018).

En América Latina y Argentina, esta geografía de la desigualdad se manifiesta con crudeza, traduciéndose en elevados índices de pobreza juvenil y en la acentuación de las marcas de clase, género y etnia en sus trayectorias vitales (Vommaro, 2022). Las desigualdades educativas, lejos de ser neutrales, reproducen y amplifican estas brechas gestadas en la esfera socioeconómica (Reygadas, 2004). Por ello, es fundamental abordar la desigualdad como un fenómeno multidimensional, donde estas dimensiones se entrecruzan y son performadas por estructuras de sentido más amplias, incluyendo los modos de intervención estatal.

A pesar de la significativa expansión del sistema educativo y de la consagración de la educación secundaria como obligatoria en Argentina desde 2006, problemáticas estructurales como la desvinculación y más aun, problemáticas como las del abandono escolar, persisten. Dimensiones como niveles de equidad e inequidad social, oportunidades o no de acceso, dimensiones estructurales, individuales y de coyuntura son factores que inciden en las trayectorias educativa de jóvenes, actuando como un cúmulo de factores que pueden favorecer/sostener u obstaculizar el recorrido de los y las jóvenes por el sistema educativo (García Gracia y Sánchez

Gelaber, 2020). En este sentido, se comprende a la desvinculación escolar y más tarde al abandono escolar como proceso multicausal y multidimensional, donde numerosos acontecimientos le preceden antes de llegar a ser un hecho definitivo. Las trayectorias se presentan zigzagueantes, diversas y contingentes (Terigi, 2014). Las entradas y salidas de la escuela, los cambios entre una y otra, e incluso la alternancia con programas socioeducativos dan cuenta de que las prácticas de «circulación» son habituales (Bosio, 2021). Acontecimientos como desvinculación temporal (Tarabini et. al., 2015), desenganche (Fernández Menor, 2023), abandono prematuro (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019) son categorías intentan capturar lo que antecede al abandono escolar y que dibujan procesos de desvinculación escolar temporales en el tiempo.

Esto evidencia que el derecho a la educación es un campo de disputa permanente, donde su reconocimiento formal no garantiza su ejercicio real. Avanzar hacia una educación como derecho efectivo exige, por tanto, revisar críticamente las formas tradicionales de escolarización y construir políticas públicas que respondan a las necesidades de los sujetos históricamente marginados, reconociendo y valorando los recorridos diversos que los jóvenes traman en su paso por la escuela.

Este marco da sustento al presente artículo, el cual se desprende de una investigación más amplia sobre la vinculación escolar de poblaciones en contextos de vulnerabilidad socioeducativa[1]. El objetivo específico es analizar la incidencia de las Políticas de Componente Educativo (en adelante PCE) en las trayectorias educativas de jóvenes argentinos que transitan el ciclo orientado de la

[1] "Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria", PICT 2019-03906 que es financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y se desarrolla entre los años 2021 y 2024, en el marco del Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO sede Argentina).

escuela secundaria. En un contexto signado por la persistencia de desigualdades estructurales y directamente desigualdades coyunturales, el estudio se propone examinar de qué manera la recepción de estas políticas se articula con la continuidad o interrupción de las trayectorias escolares.

La metodología empleada es de tipo cuantitativa y se sustenta en un diseño longitudinal que permite captar los procesos educativos en su dinamismo temporal. En tanto que fue desarrollado en tres aglomerados urbanos de la República Argentina radicados en regiones disímiles: Conurbano (Buenos Aires), Río Cuarto (Córdoba) y Salta (Salta). La información proviene de fuentes primarias, específicamente de cuestionarios aplicados a una misma cohorte de estudiantes durante los años 2022, 2023 y 2024, períodos en los cuales cursaban los últimos años de la educación secundaria. Este abordaje posibilita una reconstrucción en el tiempo de las trayectorias y una medición precisa de la frecuencia e intensidad en la recepción de las PCE a lo largo de este ciclo formativo.

La estructura del artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco conceptual de las juventudes ante las transformaciones globales recientes y las desigualdades que condicionan sus procesos de transición a la adultez, donde lo educativo presenta gran relevancia. El siguiente segmento se dedica a ahondar en los debates teóricos en torno a la educación como derecho, para dar lugar a un apartado que discute el papel específico de las PCE como herramientas de política pública destinadas a fortalecer la vinculación educativa. Finalmente, se despliega el análisis empírico central, que indaga, la frecuencia con la que los estudiantes de la muestra acceden a las PCE en el primer año de la investigación, el perfil agéntico y la situación en el último año de seguimiento, enfatizando en cómo ha sido su vínculo con la institución escolar en este mismo periodo, estableciendo cruces analíticos que buscan dar cuenta de la compleja relación entre el apoyo estatal y la sostenibilidad del vínculo escolar.

Juventudes y desigualdades en tiempos complejos

Los cambios económicos, sociales y políticos atravesados por la sociedad contemporánea tienen un impacto significativo en las transiciones y trayectorias educativas de los jóvenes. En este sentido, los cambios en las dinámicas de trabajo redefinen las relaciones sociales, refractando en las perspectivas de futuro de los jóvenes y en este contexto "se combinan «viejas» y «nuevas» desigualdades relativas a la condición social entre otros factores intervinientes en la estructura de oportunidades y accesos" (Corica, et al., 2018, p. 196). El margen de acción de las juventudes adquiere un carácter particular de acuerdo a las características de agencia y de sus posiciones en la estructura social (Giddens, 1984; 1991). En paralelo, las transiciones juveniles, desde hace décadas, han dejado de ser y leerse como sustantivamente lineales, uniformes y estandarizadas; antes bien, resulta que cada joven vive experiencias únicas y se enfrenta a desafíos particulares en su camino hacia la vida adulta (Miranda y Corica, 2018).

Las juventudes contemporáneas enfrentan un panorama complejo, donde las desigualdades socioeconómicas se trasladan a múltiples esferas de la vida social. Las sociedades neoliberales, como reconoce Michel Foucault (2006), asientan sus estructuras de legitimación en la regulación de la vida social y la producción de sujetos útiles para la economía. Esta forma de gubernamentalidad[2] se caracteriza por el establecimiento de mecanismos de competencia en todas las dimensiones de la existencia humana, donde la agudización de las desigualdades y la individuación de las protec-

[2] Término acuñado por el sociólogo Michel Foucault (2006) para referir al conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos, tácticas que refieren a formas específicas de ejercicio del poder que se focalizan en la vida de la población; el cual tiene como campo de saber la economía, política y cuya instrumentalización se produce mediante dispositivos de seguridad.

ciones ante riesgos constituyen elementos troncales para que se desarrolle el juego de las competencias (Rose, 2007) convirtiendo a los jóvenes en "empresarios de sí mismos" (Laval y Dardot, 2018), obligándolos a navegar un paisaje desigual donde la educación se presenta como un medio para el ascenso social, pero que, en realidad, se encuentra cargada de obstáculos estructurales.

La dominancia del paradigma neoliberal ha intensificado las desventajas entre los grupos en privilegiados y aquellos en desventaja, al mismo tiempo que ha justificado esta desigualdad en las condiciones de vida mediante un discurso meritocrático (Therborn, 2016). Este enfoque enfatiza la responsabilidad individual respecto al éxito o al fracaso personal. La tendencia a culpar a los individuos por los problemas sociales, junto con la demonización de las minorías y grupos marginalizados, que se presentan como el otro inferior, lo cual no solo ha generado circuitos de socialización diferenciados, sino estructuras fragmentadas que en ocasiones no encuentran puntos de vinculación y convivencia cotidiana (Saraví, 2015).

En este escenario, las experiencias de los jóvenes están determinadas por una variedad de oportunidades y limitaciones, ventajas y desventajas, que están profundamente relacionadas con su origen social. En muchos casos, las marcas de clase en sus trayectorias de vida no solo se han mantenido, sino que se han acentuado. Como señala Farrugia (2017), en lugar de una modernidad homogénea, nos enfrentamos a una geografía de desigualdad que genera experiencias y procesos de transición a la adultez que son profundamente diferentes. Estas estructuras de desigualdad se plasman a nivel latinoamericano, donde como recupera Vommaro (2022), "casi dos tercios de los jóvenes viven en hogares considerados pobres, porcentaje que aumenta entre las mujeres jóvenes." (p.130-131) En Argentina, alrededor de un 10% de las y los jóvenes vive en villas miseria y asentamientos precarios (unos 850.000 jóvenes), según datos de 2018, publicados por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) en 2020. Esta misma fuente muestra que en el primer semestre de 2020 en Argentina el 38% de la población de entre 18 y 29 años puede ser considerada pobre.

Las desigualdades educativas, en numerosas oportunidades son la reproducción de las brechas gestadas en la esfera socioeconómica (Bourdieu, 2011; 2013; Bourdieu y Passeron, 2018). Aunque, debemos de contemplar procesos más amplios, donde dimensiones como raza, género, dimensiones laborales, entre otras se entrecruzan y entrelazan haciendo de las desigualdades una multidimensionalidad al momento de abordarlas. Las desigualdades no tienen una sola causa. Detrás de ellas hay una larga historia con muchos factores que influyen. No se puede decir que haya un único motivo -como el solamente económico- que explique por completo por qué existen desigualdades (Reygadas, 2008).

Este apartado permite esbozar la complejidad de las desigualdades en marcos estructurales y estáticos, pero también en la agencia coyuntural de cada sujeto, donde su accionar está innegablemente asentado a la posibilidad que cada quien tenga y obtenida desde sus condiciones objetivas de existencia. Entonces, pensamos en las desigualdades desde dimensiones centrales como clase, género o etnia; pero también pensamos las desigualdades con parte de la vida social de los sujetos. Performadas por estructuras de sentidos muchos más amplias, entre las que se destacan los modos de intervención estatal, políticas macro, horizontes de sociedad que permean lo cotidiano y se hacen cuerpo; en nuestro caso específico, en los recorridos que jóvenes traman por su paso en la escuela. Desde este lugar nos acercamos a las trayectorias, desde esa complejidad multidimensional y multifactorial atravesadas por las desigualdades (Miranda y Corica, 2018).

La educación como derecho: sentidos, disputas y desafíos

Hablar de la educación como derecho supone reconocerla como una construcción histórica, política y cultural. En América Latina, y particularmente en Argentina, experimentamos en lo cotidiano

este derecho: lo habitamos, lo enunciamos, lo reclamamos. Muchas veces, incluso, nos referimos a él con la naturalidad de quien ha crecido en un país donde este derecho parece incuestionable e inalienable. Sin embargo, el reconocimiento normativo del derecho a la educación no siempre se traduce en su ejercicio efectivo. Las profundas desigualdades entre países, regiones y grupos sociales revelan una brecha entre el ideal y la realidad.

Este escrito tiene el objetivo de poner en tensión o más bien problematizar el derecho a la educación como categoría política y social, en sus implicancias para las agendas estatales y en las tensiones que suponen su reconocimiento y ejercicio. ¿Qué significa, en términos concretos, considerar a la educación como un derecho? ¿Qué efectos tiene esta concepción sobre las políticas públicas? ¿Cómo ha sido resignificado este derecho a lo largo del tiempo?

Concebir la educación como un derecho implica asumir una perspectiva histórica y dinámica, en sintonía con las transformaciones sociales. Tal como sostiene Bobbio (1991), los derechos no son entidades fijas ni acabadas, sino conquistas en permanente construcción. Su esencia progresiva —y no regresiva— se redefine en cada coyuntura histórica y cultural. En este sentido, reconocer la educación como un derecho fundamental transforma no solo el rol del Estado, que debe garantizarlo, sino también el de los sujetos, que pueden y deben exigirlo.

Norma Paviglianiti (1997) caracteriza al derecho a la educación como una "construcción histórica polémica", atravesada por disputas y tensiones en cada momento y lugar. En este marco, la educación como derecho implica una doble dimensión: constituye una obligación estatal, pero también una posibilidad de exigencia social. Esa exigibilidad se encuentra, sin embargo, en permanente disputa, en un vaivén marcado por las condiciones políticas, económicas y culturales de cada época. Así, el derecho a la educación no puede pensarse como una categoría universal y estática, sino como una categoría sujeta a coordenadas históricas, performada por los contextos y resignificada en su andar.

Existen diversos instrumentos internacionales y nacionales que han consagrado la educación como un derecho humano fundamental.

En Argentina, la educación es reconocida como un derecho constitucional y como parte de los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22, CN). Esto implica que todas las normativas subnacionales -leyes provinciales, ordenanzas municipales, etc.- deben adecuarse a estos marcos superiores. El derecho a la educación no es, por tanto, una declaración vacía, sino un mandato legal exigible, innegociable e irrenunciable.

Desde esta perspectiva, avanzar en un enfoque de derechos en el ámbito educativo implica reconocer la obligación estatal de garantizar condiciones adecuadas, y la potestad ciudadana de reclamar su cumplimiento, incluso por vías judiciales (Scioscioli en Ruiz, 2024). Desde Acosta (2021), se retoma y parafrasea un interrogante crucial: ¿el derecho a la educación se agota en la escolarización? Si bien lograr el acceso a la escuela fue durante décadas el gran objetivo de las políticas públicas, hoy sabemos que ingresar no es suficiente. Limitar la noción de derecho a la sola escolarización deja fuera una serie de factores estructurales y coyunturales que afectan la permanencia, el recorrido y el egreso de los y las estudiantes. Por eso, hablar de derecho a la educación requiere mirar más allá de las estadísticas de matrícula.

EL ROL DE LA POLÍTICA EN LOS RECORRIDOS DE JÓVENES POR LA ESCUELA SECUNDARIA

En el curso de las últimas tres décadas el sistema educativo no ha dejado de expandirse, más allá del signo político de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o procesos de crisis en la historia de nuestro país (Bottinelli, 2017). Sin embargo, problemáticas estructurales al sistema como la desvinculación escolar siguen vigentes en la realidad educativa, concretamente desde la ampliación del Derecho a la educación en 2006

con la Ley N° 26.206, donde la obligatoriedad se extiende hacia el nivel secundario. En este marco, las políticas de componente educativo fueron también en sintonía, diseñando y acompañando estos cambios bajo aquel imperativo de inclusión y el propósito de re-gresar a la escuela aquellos jóvenes que llegaron, pero abandonaron, aquellos que no llegaron y también, los que llegaron y sus recorridos distan a los tiempos curriculares.

Consideramos necesario detenernos en este apartado para clarificar a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de políticas de componente educativo, políticas públicas y políticas sociales. ¿Estamos hablando de lo mismo? ¿Son sinónimos o hay matices que vale la pena distinguir? Para comenzar a esbozar una respuesta, retomamos a algunos autores clave del campo de estudio de las políticas públicas. Una primera delimitación es la que propone Danani (2009), quien sitúa a las políticas sociales como un subconjunto dentro del campo más amplio de las políticas públicas. Esta autora sugiere que la diferencia entre ambas radica, fundamentalmente, en el objeto de intervención, es decir, en el tipo de destinatario o necesidad sobre la cual se actúa. Así, las políticas sociales serían aquellas acciones del Estado dirigidas a garantizar el acceso a bienes y servicios considerados socialmente necesarios, en función de necesidades reconocidas y jerarquizadas políticamente. De Sena y Cena (2014) aportan a esta discusión un supuesto clave: las políticas sociales constituyen una forma a través de la cual el Estado -mediante acciones concretas o, incluso, omisiones- asigna responsabilidades a distintos sectores de la estructura social para asegurar el acceso a ciertos satisfactores. Es decir, estas políticas no solo expresan decisiones técnicas, sino que reflejan elecciones ideológicas y disputas en torno a qué necesidades se reconocen como prioritarias, quién debe satisfacerlas y cómo se garantiza ese acceso.

Desde esta perspectiva, comprendemos a la política de componente educativo como una forma específica de política pública en tanto Derecho Constitucional a la Educación para todos y todas los y las habitantes del suelo argentino. Política de componente

educativo que está sostenida en la política pública del Derecho a la Educación y se expresa en acciones concretas desde las políticas sociales, a través de instrumentos de tipo social: programas, planes, becas, dispositivos territoriales, etc. Ejemplos de esto son las políticas de formación continua para docentes, el programa de becas PROGRESAR[3], o iniciativas de terminalidad educativa, todas ellas orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho constitucional a la educación.

En este sentido, la política educativa puede pensarse como una política pública universal, en tanto busca asegurar el derecho de toda la población a acceder a una educación pública y de calidad. Sin embargo, es importante señalar -tal como advierten Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez (1998)- que la universalidad de una política no garantiza *per se* la igualdad en el acceso o en los efectos. En sociedades marcadas por profundas desigualdades estructurales, la implementación de políticas universales puede derivar en usos desiguales o en beneficios diferenciados, donde ciertos grupos sociales logran aprovechar más y mejor los recursos ofrecidos por el Estado. Por lo tanto, la universalización formal de un derecho puede no ser suficiente para garantizar su ejercicio real, especialmente cuando persisten barreras materiales, simbólicas o institucionales que obstaculizan el acceso equitativo.

Como advierte la autora, Fernanda Saforcada (2021), el derecho a la educación es un campo de disputa permanente. En su nombre, se impulsan políticas contradictorias y se enfrentan sentidos diversos. En este marco, reconocer a la educación como un derecho exige no solo su consagración normativa, sino también su materialización concreta en políticas públicas sostenidas, equitativas e inclusivas. Implica revisar críticamente las formas tradi-

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

cionales de escolarización y pensar alternativas que respondan a las necesidades reales de los sujetos, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados (Feldfeber y Gluz, 2011). En definitiva, avanzar hacia una educación como derecho requiere desandar caminos de exclusión, problematizar las formas instituidas y construir nuevos sentidos capaces de habilitar y habitar otros-modos de ser y estar en la escuela, puntualmente desde aquellos que se escapan a los esperados, los curricularizados y que, sin embargo, hacen escolaridades y recorridos de los y las jóvenes por las escuelas.

Encuadre metodológico

Este artículo presenta los resultados de una investigación de diseño longitudinal que reconstruye las trayectorias educativas de jóvenes entre 15 y 20 años, mediante relevamientos simultáneos realizados durante el segundo semestre de 2022, 2023 y 2024 en localidades de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Salta.

El estudio examina las características educativas junto con aspectos familiares y laborales de la población joven encuestada. La estrategia metodológica se enmarca en la técnica de *follow up*[4] y de enfoque cuantitativo implementado mediante cuestionarios autoadministrados y llamados telefónicos a estudiantes del segundo ciclo de la escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, Ciudad de Salta y Río Cuarto (Córdoba). Los instrumentos de recolección de datos se organizaron en cuatro bloques temáticos: 1) Procesos de vinculación y desvinculación educativa; 2) Entorno y compo-

[4] Es un procedimiento metodológico que consiste en volver a contactar a los mismos sujetos de estudio después de un período de tiempo para recolectar nueva información. Su objetivo principal es observar y analizar los cambios, continuidades o trayectorias de los fenómenos estudiados a lo largo del tiempo.

sición familiar; 3) Experiencias laborales previas y actuales; 4) Expectativas futuras.

La muestra es intencional y no probabilística, recolectada en 14 establecimientos educativos distribuidos de la siguiente manera: 9 en el Conurbano Bonaerense, 2 en Salta y 3 en el departamento de Río Cuarto. Estas instituciones, localizadas en zonas urbanas y semiurbanas con población de sectores medios, medio-bajos y bajos fueron categorizadas en *segmentos escolares* según los criterios clásicos de análisis de segmentación educativa (Braslavsky, 1985), el cual hace foco en tres características de los establecimientos educativos (a los que asistían los jóvenes): infraestructura escolar, titulación docente y características socioeconómicas de la población estudiantil. En tanto que los estudiantes, unidad de análisis de la investigación, fueron contactados durante los tres años de la investigación (en 2022 se encuestaron 1013 casos, y se pudo dar seguimiento a 678 casos en 2023 y 603 en 2024). Para ellos, también se construyó una categoría de *nivel socioeducativo familiar* para el abordaje de desigualdades: medios, medio-bajos y bajos, contemplando el nivel educativo materno, la receptividad de programas sociales y la cantidad de miembros de la familia que trabajan.

Los resultados preliminares indican que aproximadamente el 60% de los estudiantes mantuvo una trayectoria escolar continua durante 2022-2023. El 40% restante presenta situaciones diversas que incluyen cambios de escuela, repitencia, abandono y casos no localizados. Cabe destacar que del total de abandonos registrados (13 casos), el 46,2% corresponde al Conurbano bonaerense, 38,5% a Río Cuarto y 15,4% a Salta.

La caracterización socioeducativa de la muestra revela que la mayoría de los estudiantes asiste a establecimientos del segmento medio-bajo (61,5%), seguido por el segmento bajo (30,8%) y en menor medida el medio (7,7%). Esta distribución se correlaciona con el nivel socioeconómico familiar, donde también predomina el estrato medio-bajo (53,8%), seguido por el bajo (38,5%) y el medio (7,7%).

El escenario inicial en materia de Políticas de Componente Educativo

El abordaje de la distribución general de los programas sociales en la población estudiada revela un panorama donde estas iniciativas de política pública tienen una penetración significativa. En el primer año de la investigación se pudo contactar a 1.013 estudiantes, de los cuales, la mayoría era beneficiaria de al menos una política de componente educativo (570 jóvenes, un 56.3%), esta cifra subraya la extensa cobertura que estas ayudas estatales tienen dentro de la comunidad.

Dentro de este universo de jóvenes que acceden a PCE, es posible realizar una distinción crucial que enriquece el diagnóstico. Un 38.1% de jóvenes (217 personas) no se limita a un único apoyo, sino que recibe dos o más programas sociales de manera simultánea. En el extremo opuesto, se encuentra la población que queda fuera de este sistema de protección. Un 28.0% de los encuestados (284 personas) declara no recibir ningún tipo de programa social. Este grupo puede estar conformado tanto por hogares con autonomía económica suficiente para no requerir de los apoyos estatales, como por aquellos que, a pesar de necesitarlos, podrían estar enfrentando barreras de acceso o exclusiones en los mecanismos de focalización. En tanto que un 15.7% (159 casos) de las respuestas fueron catalogadas como “Ns/Nc” (No sabe/No contesta). Este segmento introduce un grado de incertidumbre en el análisis, ya que su inclusión en uno u otro grupo podría modificar ligeramente los porcentajes finales, y su existencia invita a reflexionar sobre la claridad en la comunicación de los programas (Landau, 2008) o el reconocimiento que los propios beneficiarios quieren manifestar sobre los apoyos que reciben (Hopp y Gradin, 2007).

TABLA 1
ESCENARIO DE LOS ESTUDIANTES EN BASE A LA RECEPCIÓN DE PCE (AÑO 1, 2022).

		No recibe PCE	Recibe PCE	Ns/Nc
Segmento educativo	**Medio**	40,5%	13,5%	28,9%
	Medio-bajo	38,7%	56,3%	45,9%
	Bajo	20,8%	30,2%	25,2%
Nivel Socio-educativo	**Medio**	51,1%	18,1%	26,4%
	Medio-bajo	41,2%	61,2%	39,6%
	Bajo	7,4%	20,7%	33,9%
Tipo de vínculo educativo	**Lineal**	94%	90%	91%
	Intermitente	6%	10%	9%
Total		**28%**	**56,2%**	**15,7%**

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos del proyecto de investigación PICT 2019-03906.

A partir de esta aproximación al escenario inicial en materia de receptividad de PCE resulta propicio profundizar en algunas dimensiones relevantes para mejorar su comprensión. Plantear el alcance de las PCE en relación al segmento escolar al que asisten los estudiantes expone un patrón sistemático que revela la capacidad de focalización del sistema de protección social. La distribución no es aleatoria, sino que muestra una clara correlación con el nivel socioeconómico inferido. Mientras quienes no reciben PCE pertenecen mayoritariamente al segmento medio (40, 5%), el segmento medio-bajo aparece con un peso casi idéntico a esta categoría (38, 7%) y el segmento bajo es el menos representado entre los que no reciben PCE (20, 8%), lo cual es previsible, pero su presencia aún indica que hay una fracción de la población más vulnerable que tampoco está siendo cubierta.

En lo que refiere a quienes sí reciben alguna PCE se presenta una clara relación con el segmento escolar, el medio-bajo se erige como el mayor grupo beneficiario en términos absolutos (56,3%). En segundo lugar, y con un peso menor pero relevante -sobre todo comparado con quienes no reciben PCE-, se encuentra el segmento bajo, que representa alrededor de un tercio de los receptores. Mientras que, por el contrario, los estudiantes del segmento medio son una clara minoría entre los beneficiarios, conformando solo una pequeña parte del total. Este panorama confirma que las PCE logran focalizarse en los sectores más vulnerabilizados de la población en estudio.

El grupo que optó por "no responder" si recibía PCE no se distribuye de manera uniforme, si bien su composición es más matizada en materia de segmentación se pueden observar tendencias claras. El medio-bajo y el bajo son, en conjunto, los que acumulan la mayor parte de estas respuestas, 7 de cada 10 estudiantes de este grupo. En detalle, el segmento medio-bajo destaca nuevamente, mostrando los niveles más altos (45.9%), mientras que el segmento bajo es un poco menor (25,2%).

Otra dimensión de interés para analizar la incidencia de las desigualdades subyacentes en las poblaciones beneficiarias de PCE es el nivel socioeconómico familiar. Este cruce expone un patrón de focalización aún más marcado y claro, más de la mitad (51,1%) de todos los estudiantes que no reciben PCE pertenecen al nivel Medio. Esto indica que el programa está efectivamente excluyendo -por diseño o por necesidad- a la población con mayor capital socioeducativo. El nivel medio-bajo representa el 41,2% de este grupo, una cifra significativa que sugiere que una porción considerable de su población objetivo potencial no está siendo cubierta. Mientras que los estudiantes del nivel Bajo son solo el 7,4% de los no beneficiarios, lo que es coherente con la focalización esperada.

El panorama entre quienes sí reciben PCE está claramente focalizado en el segmento medio-bajo (aquí es oportuno destacar la correspondencia con la composición general de la muestra, planteada en el apartado metodológico). La distribución aquí es contundente: el 61,2% de todos los receptores de PCE pertenecen

al nivel medio-bajo, el nivel Bajo es el segundo con más receptores (20,7%), lo que refuerza el carácter social del programa. Por su parte, el nivel Medio solo constituye el 18,1% de los receptores, confirmando que su participación es minoritaria.

En tanto que el perfil de quienes no saben o no contestan es alarmante. El nivel bajo es el más representado (33,9%), seguido muy de cerca por el medio-bajo (39,6%), acumulando en conjunto el 73,5% de los casos y planteando que sólo el 26,4% de las respuestas NS/NC provienen del nivel Medio. Estas similitudes con los datos expuestos por quienes reciben PCE pueden permitirnos inferir lo que Hopp y Gradin (2007) sostienen sobre la negación al reconocimiento de ser beneficiarios de alguna prestación estatal:

> […] se construyen las "culpas" y las responsabilidades oscilando entre la auto-culpabilización, cuando la crisis se vive desde la individualidad y se expresan un sentimiento de "vergüenza" propia y la adjudicación de las responsabilidades al Estado. En todos los relatos aparece la distinción, otro diferente que se encuentra en peores condiciones, al cual es posible pasar el estigma (p. 7).

Como se ha destacado insistentemente en el desarrollo de este artículo, las desigualdades estructurales configuran los márgenes de acción para las juventudes, y en este sentido, la calidad del vínculo con la escuela guarda especial relevancia en las sociedades del conocimiento (Terrazas Pastor y Silva Murillo, 2013). En cuanto a los tipos de trayectoria educativa durante el primer año revela un panorama alentador, aunque con un área crítica que merece especial atención. Los datos muestran que la inmensa mayoría de los estudiantes, específicamente un 91.2%, presentaban una trayectoria lineal, lo que significa que transitan este período crucial de su formación sin intermitencias significativas. Sin embargo, el 8.8% restante que experimenta una trayectoria intermitente constituye un grupo de especial preocupación para la política educativa. La identificación de estas trayectorias intermitentes justifica

plenamente la implementación de sistemas de alerta temprana y programas de acompañamiento específicos para poblaciones vulnerables. Si bien el porcentaje mayoritario de trayectorias lineales es un logro del sistema educativo, la atención a este segmento con dificultades resulta crucial para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes y prevenir procesos de exclusión educativa que pueden tener consecuencias a largo plazo en la movilidad social y las oportunidades de vida de los afectados.

La gran mayoría de los estudiantes que no reciben el PCE tienen una trayectoria lineal. Esto refleja el perfil general de la población estudiantil y sugiere que no recibir el programa es la situación más común entre aquellos con una escolaridad sin intermitencias. Solo un 6% de los no receptores reporta una trayectoria intermitente, indicando que este grupo es una minoría dentro de quienes no reciben PCE. Un panorama diferente exponen los beneficiarios de PCE, si bien la trayectoria lineal sigue siendo abrumadoramente mayoritaria (90%), se observa un dato revelador: la proporción de estudiantes con trayectoria intermitente se duplica prácticamente, alcanzando el 10% del total de beneficiarios. Un escenario similar presentan los estudiantes que no supieron (o no prefirieron) responder, donde las trayectorias lineales alcanzan al 91% y las intermitencias un 9%.

Con el objeto de profundizar el cuadro analítico sobre las trayectorias escolares y la receptividad de PCE se observa que, entre los estudiantes con una trayectorias lineales, existe una distribución relativamente equilibrada respecto a los programas sociales: el 29.0% no recibe ningún programa, el 55,4% si recibe y el 15,6% optó por no responder; mientras que, el panorama cambia drásticamente al examinar el grupo con trayectoria intermitente. En este caso, mientras solo el 18.2% no recibe programas, la proporción de quienes reciben alcanza al 64,8% de los estudiantes y en quienes no respondieron al 17%. Si bien no es procedente establecer un vínculo lineal entre trayectorias escolares con intermitencias y recepción de PCE, las brechas observadas evidencian que la intermitencia educativa opera como un fuerte indicador de vulne-

rabilidad, concentrando de manera más intensa la focalización de la política social en quienes han tenido recorridos escolares con dificultades.

Estos datos pueden interpretarse desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, sugiere que el sistema de protección social está logrando identificar y atender a una población que enfrenta mayores vulnerabilidades, las cuales se manifiestan no solo en la necesidad de apoyo económico sino también en dificultades para mantener una trayectoria educativa estable. Por otro lado, plantea la posibilidad de que la multi-recepción de programas pueda ser un indicador de vulnerabilidades acumuladas que, a su vez, afectan la continuidad educativa. Subrayamos esta conjetura para seguir ahondando en la misma en el próximo apartado.

El perfil de los estudiantes que reciben Políticas de Componente Educativo

Los estudiantes que son beneficiarios de políticas de componente educativo presentan características sociodemográficas y educativas específicas que permiten comprender mejor a esta población. La gran mayoría de los jóvenes que reciben PCE (90.4%) asiste a escuelas de gestión estatal, lo que refleja la focalización de los programas sociales en el sector público educativo. Respecto a la modalidad, predominan los estudiantes de Educación Común (77.2%), mientras que un 22.8% cursa en la modalidad Técnico-Profesional. Esta distribución sugiere que los programas alcanzan distintas trayectorias formativas, aunque con mayor presencia en la educación de bachillerato.

La asistencia escolar se distribuye principalmente entre los turnos mañana (49.3%) y tarde (42.1%), con una minoría en el turno vespertino/nocturno (8.6%). Un dato significativo en la trayectoria educativa es que dos tercios de jóvenes que reciben PCE (67.7%) no han repetido ningún año escolar, mientras que un

32.3% ha experimentado al menos una repitencia. Esto indica que, si bien una parte importante mantiene una trayectoria educativa continua, existe un segmento considerable que ha enfrentado dificultades académicas.

Más de la mitad de estos jóvenes (52.1%) ha tenido experiencia laboral, destacando la temprana inserción en el mundo del trabajo entre esta población. Entre quienes trabajan o han trabajado, el 66.0% inició su actividad laboral a los 15 años o menos, mientras que el 28.3% lo hizo a los 16 años o más (Rauch et. al., 2024; Ostaiza, y Bravo, 2024.). Este dato es particularmente relevante, ya que evidencia una precocidad en el inicio laboral que podría estar relacionada con necesidades económicas familiares y que representa un factor de riesgo para la continuidad educativa.

Bajo estos hallazgos retomamos una de las preguntas que desde la autora Felicitas Acosta (2021) nos hacíamos al comienzo: ¿el derecho a la educación se agota en la escolarización?, complejizando este interrogante ¿basta con mirar las tasas de matrícula de jóvenes en el nivel secundario? ¿Cómo transitan las juventudes esta escolarización? En palabras de Gentili (2009), ¿Universalización sin derechos? ¿Expansión condicionada? ¿exclusión-incluyente? Tres categorizaciones de las cuales el autor se vale para dar cuenta de las contramarchas en materia de educación a nivel latinoamericano y argentino. Donde, estas tres categorías en su conjunto, dan cuenta de fenómenos disímiles en su concreción real, pero que, dibujan la fisonomía de un sistema educativo que a pesar de su expansión y aparente inclusión no deja de recrear un contexto de profunda segregación y desigualdad en el que se ha ido desarrollando y que, sin lugar a dudas, se recrean de los modos más aventurados haciéndose cuerpo en trayectorias -desde el estudio presente trayectorias juveniles- donde la linealidad escapa al único modo de transitar las escuelas.

Estos datos nos advierten y animan con urgencia a seguir nombrando problemáticas sedimentadas en el sistema educativo,

donde, lograr la escolarización de estudiantes en el nivel secundario no es suficiente. Y donde el abanico de esas complejidades se abre, combinando factores estructurales y coyunturales que se hacen cuerpo, estrategias y modos de habitar las escuelas desde las juventudes.

El papel de las Políticas de Componente Educativo en el vínculo escolar

Una de las mayores dificultades de los diseños longitudinales en el campo de las ciencias sociales lo configura la pérdida de casos en su desarrollo. De los 1013 estudiantes hallados en el inicio de la investigación se pudo encontrar en el tercero a 603 (59,6%). No obstante, constituye un dato destacable que los casos "perdidos" en el proceso guardan gran paridad en base a la recepción (38, 4%) o no de PCE (41,9%).

Al tercer año de seguimiento de la investigación se observa una situación similar en el patrón de recepción de programas sociales entre la población estudiada. Únicamente el 27.4% no recibe apoyo de PCE, lo que significa que aproximadamente 58,2% de la población es beneficiaria de al menos un programa social y un 14,4% prefirió no responder. Desde estas cifras inferimos un ligero incremento en la cobertura respecto al primer año, destacando la sostenibilidad de las PCE entre los estudiantes y particularmente, como las de las mismas lograron contribuir en la sostenibilidad del vínculo con la escuela, en jóvenes imbricados presente estudio. Entre quienes reciben PCE se observa que el crecimiento está traccionado fundamentalmente por la recepción de una sola política. Aun cuando sigue siendo relevante que más de una quinta parte de la población (20.2%) recibe dos o más programas sociales simultáneamente, indicando una intensificación del apoyo estatal para un segmento considerable de la población.

Tabla 2
Escenario de los estudiantes en base a la recepción de PCE (Año 3, 2024)

		No recibe PCE	Recibe PCE	Ns/Nc
Segmento educativo	Medio	41.2%	16.5%	29.9%
	Medio-bajo	41.8%	58.1%	44.8%
	Bajo	17.0%	25.4%	25.3%
Nivel Socio-educativo	Medio	50.3%	23.4%	27.6%
	Medio-bajo	43.0%	57.5%	40.2%
	Bajo	6.1%	19.1%	29.9%
Tipo de vínculo educativo	Lineal	87.9%	79.5%	86.2%
	Intermitente	11.5%	18.5%	12.6%
	Abandono	0.6%	2.0%	1.1%
Total		**27.4%**	**58.2%**	**14.4%**

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de datos del proyecto de investigación PICT 2019-03906.

Al realizar el cruce con el segmento escolar, se identifica un claro gradiente en la distribución de los beneficios. Entre quienes no reciben PCE se presenta una preminencia el segmento medio, que constituye el 41.2% de este grupo, y del Medio-Bajo, con un 41.8%. En conjunto, estos dos estratos explican más del 80% de los no receptores, mientras que el segmento Bajo es una clara minoría (17%). En contraste se presenta la situación de quienes reciben alguna PCE, donde el segmento medio-bajo es abrumadoramente mayoritario, representando el 58.1% de todos los beneficiarios. El segmento bajo es el segundo más significativo (25.4%), mientras que el medio es minoritario (16.5%). Por otro lado, quienes alegaron no saber si recibían, pertenecen a segmentos medio-bajo (44.8%) y bajo (25.3%). Este patrón confirma que el sistema de protección social mantiene su carácter progresivo, asignando

mayor cobertura e intensidad de apoyo a los segmentos educativos asociados a menores recursos socioeconómicos.

El escenario en materia de nivel socioeducativo esclarece lo observado en los segmentos en materia de focalización. Quienes no reciben PCE son predominantemente de nivel medio (50.3%) y medio-bajo (43%), mientras que el nivel bajo representa solo el 6.1%. Entre los receptores, esta composición se invierte: el 57.5% pertenece al nivel medio-bajo y el 19.1% al bajo, confirmando la efectiva orientación hacia los estratos más vulnerables. Quienes aludieron no saber exponen, y en coincidencia con las observaciones planteadas en apartados anteriores, una fuerte presencia en el nivel bajo (29.9%), sugiriendo graves barreras de información precisamente en la población que más necesitaría acceder al programa o la reticencia a manifestar una situación de vulnerabilidad.

La consistencia de estos resultados a lo largo de tres años de seguimiento refuerza la evidencia de que los programas sociales están cumpliendo con su objetivo de funcionar como red de protección para los más vulnerables, aunque también plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de un modelo donde una proporción tan significativa de la población esté sujeta a la intervención del Estado para para la re-creación de estrategias que, en nuestro caso particular, contribuyan a la permanencia en la escuela secundaria (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las trayectorias educativas al tercer año de seguimiento revelan un panorama con importantes logros, pero también con desafíos. Del total de 603 casos estudiados, la gran mayoría (82.8%) mantiene una trayectoria lineal, lo que indica una continuidad educativa sin intermitencias significativas a lo largo de estos tres años. Este resultado refleja la capacidad del sistema educativo para sostener y promover adecuadamente a la mayor parte de la población estudiantil durante este período.

Las vinculaciones no lineales merecen especial atención en vistas al incremento con respecto a la situación inicial, el 15.8% de los casos presenta una trayectoria intermitente, mostrando discontinuidades en su proceso educativo que, si bien no han llevado

al abandono definitivo, representan señales de alerta sobre dificultades en la integración escolar o factores externos que afectan la continuidad educativa. Este porcentaje, que equivale a aproximadamente 1 de cada 6 estudiantes, merece especial atención por parte de las políticas educativas, ya que las intermitencias tempranas suelen ser predictoras de abandono posterior (Blanco et. al., 2014). Particularmente preocupante resulta el 1.5% que ya presenta una trayectoria abandónica en este tercer año. Si bien este porcentaje puede parecer reducido, representa a aquellos estudiantes que han cortado su vínculo con el sistema educativo.

La evolución de estas trayectorias a lo largo de los tres años de investigación muestra un patrón consistente: mientras la mayoría logra mantener una trayectoria educativa estable, existe un segmento significativo que enfrenta dificultades para sostener su continuidad escolar. La identificación temprana de estos patrones –especialmente de las trayectorias intermitentes– resulta crucial para diseñar intervenciones oportunas que prevengan el abandono escolar y promuevan la reintegración educativa de quienes han experimentado discontinuidades en su escolarización (Blanco, et al. 2014; Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019; Otero, et al., 2022).

El cruce entre el tipo de trayectoria educativa en el tercer año y la recepción de programas sociales revela patrones significativos que merecen ser analizados en detalle. Al observar la distribución al interior de cada tipo de trayectoria, se identifica una clara asociación entre la intensidad del apoyo estatal recibido y la continuidad educativa.

Quienes manifestaron no recibir PCE exponen una consistente mayoría de trayectorias lineales (87.9%), mientras que las intermitentes representan solo 11.5% y el 0,6% de abandónicas. En marcado contraste, los receptores de PCE muestran una composición diferente: aunque las trayectorias lineales siguen siendo mayoritarias (79,5%), las intermitentes aumentan notablemente (18.5%) y las abandónicas se triplican (2.0%). Mientras que el grupo que alegó no saber su situación presenta un perfil similar al de los no receptores, con 86.2% de trayectorias lineales, 12.6% de intermitentes y 1,1% de abandonos.

Entre los estudiantes con trayectoria lineal se observa que el 29.1% no recibe programas sociales, el 55,9% es beneficiario de PCE. Este patrón contrasta notablemente con lo que sucede en las trayectorias más vulnerables, en las trayectorias intermitentes, la proporción de quienes no reciben políticas disminuye al 20%, mientras que aumentan significativamente los porcentajes de receptores de alguna PCE, 68,5%. La situación se acentúa aún más en el caso de las trayectorias abandónicas, donde solo el 11.1% no recibe, pero se incrementan sustancialmente las proporciones de receptores, el 77,7%. Este último dato es particularmente elocuente: casi 8 de cada 10 estudiantes que abandonaron la escuela durante la investigación eran beneficiarios de alguna PCE.

Estos resultados sugieren una relación compleja entre la protección social y la continuidad educativa. Por un lado, podría interpretarse que el sistema de programas sociales está logrando identificar y atender a la población estudiantil en mayor situación de vulnerabilidad, que son precisamente aquellos que enfrentan mayores dificultades para sostener su trayectoria educativa. Por otro lado, la fuerte asociación entre recepción de programas y trayectorias intermitentes o abandónicas indica que, a pesar del amplio apoyo estatal recibido, estos estudiantes no logran mantener el vínculo escolar.

Este análisis plantea la necesidad de evaluar si las PCE existentes están incorporando componentes específicos para el apoyo educativo, o si sería necesario fortalecer las estrategias de articulación entre la protección social y las políticas educativas para mejorar la permanencia escolar en las poblaciones más vulnerables.

Consideraciones Finales

A lo largo de este artículo se puede dar cuenta de un conjunto de tensiones, continuidades y desafíos que atraviesan hoy la relación entre las trayectorias escolares de las juventudes en

contextos de desigualdad y el alcance efectivo de las Políticas de Componente Educativo (PCE) como parte del andamiaje estatal destinado a garantizar el derecho a la educación. La lectura integrada de los resultados del diseño longitudinal y de las perspectivas teóricas que orientaron el estudio permite sostener que, si bien la expansión normativa del derecho a la educación constituye un avance indiscutible, su realización concreta continúa condicionada por un entramado complejo de desigualdades estructurales y coyunturales que impactan de manera desigual sobre los recorridos estudiantiles.

En primer lugar, los hallazgos en torno a la masividad en la recepción de programas sociales a lo largo de los tres años de investigación evidencian la centralidad que estos instrumentos adquieren para amplios sectores juveniles en términos de sostén material y simbólico. Desde 2022 hasta 2024, la proporción de jóvenes que recibe al menos un programa social se incrementa y se estabiliza en valores elevados, superando el 70% en el tercer año. Este crecimiento no puede leerse únicamente como un indicador de expansión del acompañamiento estatal, sino también como el reflejo de un contexto socio-económico que se vuelve crecientemente adverso y que profundiza la necesidad de amortiguadores sociales para garantizar condiciones mínimas de materialidad en trayectorias marcadas por profundas desigualdades.

La focalización de las PCE, además, aparece claramente evidenciada en la distribución por nivel socioeducativo familiar: los hogares categorizados como bajos concentran el porcentaje más alto de multi-recepción, lo cual reafirma que los mecanismos de elegibilidad logran identificar con relativa precisión a quienes enfrentan mayor vulnerabilidad estructural. Sin embargo, lejos de significar que este indicador se traduce de manera automática en una mejora de la continuidad educativa, los datos muestran que aquellos estudiantes que reciben más de una PCE son, de manera simultánea, quienes presentan con mayor frecuencia trayectorias intermitentes o incluso abandónicas. Este hallazgo, reiterado en los tres momentos del seguimiento, desafía lecturas lineales sobre

la eficacia de la política social como herramienta para garantizar la permanencia escolar y obliga a problematizar el modo en que los programas dialogan —o no— con las condiciones estructurales de existencia y con las lógicas escolares que organizan el tránsito por el nivel secundario.

A su vez, el análisis muestra que la asociación entre recepción de sociales y trayectoria educativa no garantiza una mejora sustantiva en estas últimas, lo cual nos convoca a repensar la articulación entre la política social y la política educativa. Mientras que la primera actúa como amortiguador frente a la desigualdad estructural, la segunda debería operar sobre las condiciones institucionales y pedagógicas que permitan que estos jóvenes no solo lleguen a la escuela, sino que encuentren en ella un espacio posible de continuidad. Sin embargo, la evidencia permite inferir que esta articulación no siempre está garantizada y que las PCE funcionan mayormente como dispositivos compensatorios desligados de estrategias integrales que acompañen el tránsito real de los jóvenes por el nivel secundario.

Respecto a las trayectorias abandónicas, aunque representan solo el 1.5% en el tercer año, adquiere una importancia sustantiva en clave de derechos. Cada caso de abandono resume la incapacidad del sistema para sostener a quienes más lo necesitan y evidencia la persistencia de tensiones irresueltas en el ejercicio del derecho a la educación. La presencia de jóvenes que, aun recibiendo múltiples apoyos estatales, no logran sostener su trayectoria escolar abre interrogantes sobre la efectividad de las estrategias actuales para sostener trayectorias diversas de los jóvenes

Por último, este estudio reafirma que la categoría de trayectorias educativas, lejos de remitir a recorridos lineales y estandarizados, debe entenderse como un concepto analítico que permite capturar la diversidad, complejidad y mutabilidad de los procesos escolares. En este sentido, pensar la educación como un derecho implica reconocer que los jóvenes no transitan la escuela en abstracto, sino en contextos concretos que moldean sus posibilidades reales de sostener la escolaridad.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2021). Escolarización y derecho a la educación. En Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* [1a ed] CLACSO-Universidad Nacional de General Sarmiento. 15-40.

Adelantado, J., Noguera, J., Rambla, X. & Sáez, L. (1998) Las relaciones entre estructura y política sociales: una propuesta teórica. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, No. 3 pp. 123-156.

Arroyo, M. (2012) La performatividad de los procesos de regulación normativa: La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario [en línea]. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1684/ev.1684.pdf

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México.* INEE-El Colegio de México.

Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Sistema.

Bosio, A. (2021). En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba. En M. Maldonado y S. Servetto (eds.), *Etnografía en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos* (pp. 77-112). CLACSO y Universidad Nacional de Córdoba.

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad (37)*, pp. 95-112.

Bourdieu, P. (2011). "Estrategias de reproducción y modos de dominación". En Bourdieu, P., *Las estrategias de reproducción social*. [Traducción de Alicia B. Gutiérrez] (pp. 31-50). Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo* [Traducción de Alicia B. Gutiérrez]. Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Passeron, J (2018). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. [1ra ed. 1ra. reimpr.]. Siglo Veintiuno Editores

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* FLACSO.

Corica, A., Otero, A., & Merbilhaá, J. (2018). Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas. *Temas De Educación, 23* (2), 192–209.

Danani, C. (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización (pp. 25-51). En Chiara, M y Di Virgilio, M (org). "*Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*". Universidad Nacional de General Sarmiento. Editorial Prometeo.

De Sena, A., & Cena, R. (2014). *¿Qué son las políticas sociales?* Esbozos de respuestas. En De Sena (ed.), *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales*. Editorios Sociológicos Editora. 19-49.

Farrugia, D. (2017). Youth and spatiality: towards interdisciplinarity in youth studies. *Young*, 25(3), 209-218.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación & Sociedad*. Vol. 32 (115), 339-356.

Fernández Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 156-171.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.

García Gracia, M. Sánchez y Gelabert, A. (2020). *La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar*. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista iberoamericana de educación*. N.º 49 (2009), 19-57.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Univ of California Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge Polity Press.

Hopp, M. y Gradin, A. (2007). Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados: contraprestación, estigma y distinción. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Landau, M.(2008). Cuestión de ciudadanía, autoridad estatal y participación ciudadana. *Revista mexicana de sociología*, 70(1), 7-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000100001&lng=es&tlng=es.

Laval, C., y Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal.* Edición a cargo de Enric Berenguer. Gedisa Editorial.

Miranda, A., y Corica, A. (2018). "Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina". En A. Corica, F. A. Freytes, & A. Miranda, *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina.* CLACSO.

Ostaiza, C. J. Z., & Bravo, P. V. G. (2024). La iniciación Laboral Temprana y la Deserción Escolar en los Estudiantes de Bachillerato. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, *8*(1), 7988-8000.

Otero, A., Corica, A., & Vicente, M. (2022). El abandono escolar en la escuela secundaria:una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. En M. Causa, E. Di Piero, & P. Santucci, *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia.* (págs. 96-114). Puntoaparte.

Paviglianiti, N. (1997). Aproximaciones al Desarrollo Histórico de la Política Educacional. *Praxis Educativa, No. 2*, 3-10.

Rauch, N. F., Corica, A., & Otero, A. (2024). Los Jóvenes y escuela secundaria en Argentina: un análisis sobre los procesos de abandono escolar. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, (20).

Reygadas, L. (2008) *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad.* México: Anthropos editorial, Universidad Autónoma Metropolitana.

Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, *22*(1), 263-293

Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, *8* (5) ,113-115.

Ruiz, G. R. (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, (6), 29-46, 600b. https://doi.org/10.54871/cl4c600b

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO.

Saforcada, F. (2021) Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* [1a ed] CLACSO-Universidad Nacional de General Sarmiento. 57-76.

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel de habitus institucional. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 19*(3), 196–212. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18874

Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó y Poggi (comp.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. IIPE/UNESCO. 217-233.

Terrazas Pastor, R., & Silva Murillo, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Revista perspectivas*, (32), 145-168.

Therborn, G. (2016), *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Vommaro, P. A. (2022). *Juventudes y desigualdades en Argentina y en América Latina: persistencias, emergencias y resistencias en tiempos de pandemia*; Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud; Fundación FAD Juventud; 129-143.