

El Valor de la Educación y las Barreras para Alcanzar Logros Educativos. Estudio de Caso en una Comunidad de Adolescentes Vulnerables en la Argentina

The Value of Education and Barriers to Achieving Educational Goals. A Case Study in a Community of Vulnerable Adolescents in Argentina

María Elisa Zucco * e Ianina Tuñón

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

DESCRIPTORES:

Adolescentes
Educación
Logros educativos
Representaciones

RESUMEN:

En este trabajo de investigación se ofrece un análisis sobre las representaciones sociales desarrolladas por los y las estudiantes de nivel secundario de contextos vulnerables pertenecientes a las escuelas de Fe y Alegría en Argentina, para dar continuidad a los procesos educativos durante su educación obligatoria y la posibilidad futura de continuar realizando estudios superiores e ingresar al mercado laboral. En el marco de esta investigación se adhiere al enfoque AVEO: Activos y Estructuras de Oportunidades, que plantea a los recursos, bienes o atributos que poseen los hogares como activos, que supone el despliegue de capacidades para acceder a los mismos y mantenerlos, pero también de la estructura de oportunidades disponible en una sociedad en la que participan como constructores el Estado, el mercado y la sociedad (Kaztman, 1999). En ese sentido, el objetivo general de la investigación apunta a comprender cuales son las representaciones sociales en torno al valor de la educación como medio para el desarrollo de su proyecto de vida y cuáles son las barreras que interfieren en ese proceso. Para esta investigación se optó por la perspectiva del paradigma constructivista, naturalista e interpretativo, que plantea a la naturaleza de la realidad como subjetiva y múltiple (Sautu et al., 2005) mediante el enfoque de la metodología cualitativa y la técnica de entrevistas semiestructuradas y el registro etnográfico.

KEYWORDS:

Adolescents
Education
Educational
achievements
Representations

ABSTRACT:

This research paper analyses the social representations developed by secondary school students from vulnerable contexts attending Fe y Alegría Argentina schools. The goal is to understand how these students continue their education during compulsory schooling and their prospects for pursuing higher education and entering the labour market. The research adheres to the AVEO approach (Assets and Opportunity Structures), which considers the resources, goods, or attributes that households possess as assets. This approach emphasizes the capacities required to access and maintain these assets and the opportunity structures available in society, where the state, market, and society act as builders (Kaztman, 1999). The general objective of the research is to understand the social representations of the value of education as a means for developing life projects and to identify the barriers that hinder this process. A constructivist, naturalistic, and interpretive paradigm was chosen for this research, which views reality as subjective and multiple (Sautu et al., 2005). The study employs a qualitative methodology, using semi-structured interviews and ethnographic recording techniques.

CÓMO CITAR:

Zucco, M. E. y Tuñón, I. (2024). El valor de la educación y las barreras para alcanzar logros educativos. Estudio de caso en una comunidad de adolescentes vulnerables en la Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 211-226.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.012>

1. Introducción

Existe amplio consenso en torno a que la educación constituye una herramienta fundamental para la integración social de la juventud (Poy y Tuñón, 2018) contribuyendo a la igualdad y la reducción de la pobreza, por un lado, vehiculizando la construcción de conocimientos y competencias en las personas que favorezcan la productividad y disminuyan la vulnerabilidad; incrementando la resiliencia, y creando condiciones para que las personas puedan prevenir y afrontar los riesgos propios y de sus familias; empoderando a las mujeres, y constituyéndose en un recurso valioso para que puedan decidir con más libertad y conocimiento de sus derechos. Por otro lado, el acceso equitativo a la educación puede disminuir las desigualdades de ingreso (UNESCO, 2017) debido a que es el principal componente del logro ocupacional en la actualidad, aunque se reconoce una gran desigualdad de oportunidades según el origen social (Dalle, 2016) principalmente porque hay un conjunto de aprendizajes que están menos disponibles para quienes nacieron en los sectores más desfavorecidos (Tiramonti, 2022).

Efectivamente, en el imaginario social la educación sigue representando uno de los principales activos a los que pueden acceder las personas y constituye el principal factor que favorece la movilidad social (Brunner, 2000; Tenti Fanfani, 2020; Tuñón y Poy, 2020). En Argentina esta creencia se vincula principalmente al recuerdo de una sociedad más integrada donde los logros educativos garantizaban la inclusión social (Tuñón y Poy, 2020) y estuvo presente en los años cincuenta hasta la primera mitad de la década del setenta a partir de los discursos desarrollistas y la posibilidad de proyectar cambios en distintas esferas que instaba a la población a pensar la educación de sus hijos e hijas desde una perspectiva a mediano plazo. Esta hipótesis de futuro e integración moduló las prácticas de crianza y educación, así como también las políticas y los proyectos educativos y sociales de esa época. Sin embargo, en la década de los ochenta las crisis económicas y de empleo, entre otras razones, incrementaron las dificultades para proyectar un futuro para sus familias provocando la interrupción de las trayectorias educativas (Carli, 2000).

La caducidad de la hipótesis de integración estaba vinculada a las reformas sociales en la región, orientadas a reducir las atribuciones del Estado por medio de la transferencia al mercado y a la sociedad civil de gran parte de las funciones de integración, protección y cobertura de la seguridad social (Kaztman, 1999) entre ellas, la autonomía escolar (Tenti Fanfani, 2010). La segregación del espacio territorial produjo cambios significativos en las oportunidades de interacción entre estudiantes de distinto origen social. De este modo, también se fue incrementando la homogeneidad en la composición social de las escuelas estatales con una correspondiente reducción de las oportunidades de interacción, bajo condiciones de igualdad (Kaztman y Retamoso, 2007).

Esta situación dio lugar a diferentes estudios de logros en el aprendizaje que sostienen que el entramado social que se puede generar en un grupo de pares influye en al menos cuatro aspectos fundamentales para la integración del estudiante. En primer lugar, moldeando las expectativas de logro educativo. En segundo orden, en la variedad de experiencias y de prácticas de resolución de problemas a las que se exponen y las oportunidades de desarrollar habilidades cognitivas y destrezas sociales claves para su desempeño en la escuela y para su vida laboral futura. En tercer lugar, sobre las consecuencias en el desempeño educativo y laboral futuro que está ligado al capital social que es posible acumular en redes socialmente heterogéneas. Finalmente, el

contacto que se produce en las escuelas puede constituir la única experiencia que “brinda la oportunidad de compartir problemas –y la esperanza de compartir destinos– con otros estudiantes que tienen mayores posibilidades socioeconómicas” (Kaztman y Retamoso, 2007, p. 137).

En la misma línea, Bourdieu (2007, p.123) expresa que “el hábitat contribuye a formar el *habitus*” y en igual sentido el *habitus* favorece el desarrollo del hábitat, a través de los usos sociales. El refiere que dentro de las propiedades que se requieren para la pertenencia a un lugar, una de las más importantes es el capital social de relaciones o conexiones principalmente aquellas que se construyen en la infancia y adolescencia. En ese sentido, las relaciones sociales potencian las habilidades y las capacidades personales, pudiendo desviar la trayectoria de las personas hacia nuevas posibilidades y horizontes (Dalle, 2016).

Sin embargo, en el contexto general argentino la institución escolar se encuentra debilitada (Salvia, 2008) y es cada vez más evidente la vinculación entre el nivel educativo alcanzado por las personas con el origen y el destino social, por lo que estos resultados apuntarían en dirección a la hipótesis de que “la educación actuaría más como reproductora de la desigualdad” (Jorrat, 2014, p. 45).

En consecuencia, la transición por la escuela secundaria y su finalización no les garantiza a las personas de los sectores más desfavorecidos una plena ciudadanía y un porvenir de progreso e integración social, aumentando el riesgo “de caer en un círculo de desaliento, malas oportunidades laborales, menores derechos, bajas expectativas y escaso o nulo porvenir” (Salvia, 2008, p.13). Esta situación se fue agudizando en las últimas décadas debido al persistente deterioro del mercado de trabajo y de la estructura productiva. La precariedad laboral, la escasa generación de puestos de trabajo y los limitados efectos de las políticas de empleo llevaron a la exclusión de un grupo de trabajadores que no tuvieron la posibilidad de acceder a un empleo de calidad. Según los datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), esta inequidad también estaba vinculada a ciertos atributos, uno de ellos referido a la edad, donde los jóvenes tuvieron menos posibilidades de acceder a un empleo pleno (34,5 %) con respecto a los adultos (47,2 %) (Donza y Salvia, 2023). Asimismo, las tasas de desempleo y empleo no registrado son superiores entre los jóvenes de hogares pobres (MTEySS, 2018). En ese sentido, los datos sobre pobreza monetaria de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC)¹, evidencian una evolución creciente de la pobreza durante los últimos años en los 31 aglomerados urbanos relevados. La población más vulnerable es la comprendida entre los 12 y 17 años, donde el nivel de pobreza se incrementó en 16,2 puntos porcentuales entre el Primer Semestre 2018 (43,2 %) y el Primer Semestre 2023 (59,4 %).

Otra de las desigualdades se evidenció con respecto al nivel educativo alcanzado donde era mucho menor el porcentaje de personas que no habiendo finalizado el nivel secundario lograron acceder a un trabajo de calidad (15,8 %) a diferencia de las que habían completado el nivel secundario (53,9 %) (Donza y Salvia, 2023). En la Argentina la obligatoriedad de la educación (Ley Nacional 27045) comienza a los cuatro años y se extiende hasta la finalización del nivel de educación secundaria. En muchos casos las trayectorias educativas se interrumpen, debido a la asunción de roles domésticos o de paternidad/maternidad, junto a la inclusión laboral precaria, que

¹ INDEC. Cuadro 3.4 bis. Población de 0 a 17 años por grupos de edad según condición de pobreza. Segundo semestre de 2016 a primer semestre de 2023.

debilitan la integración social de los jóvenes y el desarrollo de su identidad adulta e incrementan la auto percepción de dificultades propias para planificar sus proyectos de vida (Tuñón, 2008). En ese sentido, las trayectorias escolares son más discontinuas en el nivel secundario que en el primario y esta situación es más frecuente en el sector estatal que en el privado (OEI / UNICEF, 2023). Eso se traduce en la tasa de asistencia del sistema educativo formal donde casi 7 de cada 100 estudiante entre 15 y 17 años no asisten a la escuela. Dentro del quintil de menores ingresos ese número asciende a 11 de cada 100 adolescentes de 15 a 17 años a diferencia de sus pares de mayores ingresos donde la asistencia es casi universal. (INDEC, 2022).

Esta situación adquiere mayor relevancia debido a que los canales de movilidad social son cada vez más inaccesibles porque demandan la inversión de mayor tiempo dentro del sistema educativo. En consecuencia, para acceder a estos recursos los y las estudiantes y sus familias deben poder diferir la gratificación de metas inmediatas, con el convencimiento de que las metas propuestas tendrán su recompensa a largo plazo y para que se puedan concretar requerirá de un gran esfuerzo presente. En ese proceso se enfrentan a grandes exigencias para cubrir por un período prolongado los gastos de consumo y los costos de la educación y la vez requieren compensar la falta de aporte de sus hijos e hijas. Además de esta inversión material, para que la continuidad educativa se pueda concretar las familias deben transmitir valores y sostener las motivaciones de sus hijos e hijas (Kaztman, 1999).

En este marco cabe preguntarse, qué expectativas y motivaciones tienen los y las adolescentes en situación de vulnerabilidad social para continuar sus estudios secundarios y superiores. ¿Cuáles son los recursos con que cuentan para hacerlo y cuáles son los principales obstáculos? ¿Qué oportunidades visualizan en relación con la continuidad educativa? ¿Cómo es valorada la educación entre los y las adolescentes y sus familias?

En el presente artículo, se centra la mirada en el aspecto micro relacionado a las estrategias familiares de movilización de sus activos y un enfoque macro que enfatiza en el conjunto de oportunidades que se presentan en relación con la escuela, el Estado y a otras instituciones barriales (Kaztman, 1999), en el marco de un diseño de investigación exploratorio y descriptivo de tipo cualitativo.

Se focaliza en una comunidad en situación de vulnerabilidad que enfrenta un conjunto de limitaciones o desventajas para acceder a los recursos/activos que ofrece la sociedad (Valdez Gázquez, 2021), y cuyos integrantes adolescentes asisten a las escuelas de “Fe y Alegría”². Estas escuelas se ubican inicialmente en las cercanías a asentamientos con viviendas de construcción precaria e irregularidades en la tenencia de terrenos y en el acceso a servicios públicos básicos, en muchos casos construidas sobre basurales o en zonas aledañas a estos. La mayoría de las familias son numerosas habitan en espacios reducidos. Asimismo, cuentan con bajos niveles de ingreso económico que provienen en general de fuentes de trabajo informal. En cuanto a las problemáticas sociales

² Fe y Alegría Argentina, es una Asociación Civil de la Compañía de Jesús dedicada a la educación y a la promoción social de aquellas personas que viven en situación de vulnerabilidad. Fue fundada en 1955 en Venezuela y en la actualidad se ha extendido a más de 22 países de América Latina, Europa y África. Comenzó su labor en Argentina en el año 1996 y hoy está presente en las provincias de Salta, Jujuy, Chaco, Corrientes, Santiago del Estero, San Juan y el Conurbano Bonaerense. En total son 6154 los niños, niñas, adolescentes y adultos que participan en los distintos niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario, Centros de Formación Profesional y Centros Comunitarios. Se trata de escuelas subvencionadas en un 100 % por el Estado, y la gestión de la escuela incluida la infraestructura, el equipamiento y el acompañamiento y formación en temáticas socioeducativas a estudiantes, familias y docentes es asumida por Fe y Alegría.

emerge la violencia en el hogar y/o en el barrio vinculada principalmente al alcoholismo y la drogodependencia.

Este tipo de escuela se constituye en una de las estructuras de oportunidades a las que acceden los y las adolescentes y parece relevante conocer en qué medida se estableció o no en un vehículo de protección ante la profundización de la crisis socioeconómica y sanitaria y a su vez como pudo establecer sinergia con los recursos de los hogares. Asimismo, la elección de este caso de estudio se fundamenta en que la población estudiada comparte con los y las estudiantes que asistían al sector estatal un conjunto de rasgos estructurales que se intensificaron durante el período de aislamiento y distanciamiento social por la pandemia del Covid-19, momento en que se realizó el presente estudio.

2. Enfoque conceptual

El enfoque AVEO, Activos y Estructura de Oportunidades, tiene su inspiración original en el modelo de desarrollo basado en activos de Caroline Moser (2006), que plantea de qué manera los hogares pobres utilizan su base de recursos en el desarrollo de estrategias que les permiten adquirir, movilizar, expandir y preservar dichos activos. Por su lado, Kaztman y Filgueira (1999) desarrollan el enfoque AVEO con el fin de adaptar este modelo a la realidad latinoamericana, y añaden al concepto de activos y vulnerabilidad social de Moser, el de estructura de oportunidades.

Esta visión plantea examinar la disponibilidad de atributos básicos de los hogares, que son necesarios para hacer un aprovechamiento efectivo de la estructura de oportunidades que ofrece el mercado, la sociedad y el Estado. Además, manifiesta que los recursos que poseen los hogares y la manera de utilizarlos dependen de los esfuerzos de cada persona pero también de “patrones efectivos de movilidad e integración social” (Kaztman, 1999, p.10), que operan a través de los cambios en el mercado, de los recursos comunitarios y de las prestaciones del Estado, ya sea porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen recursos nuevos. En ese sentido las características de la estructura familiar indican la capacidad que tienen los adultos de transmitir activos y ofrecer pautas de socialización adecuadas a sus hijos e hijas.

El concepto activo o capital se refiere tanto a la disponibilidad de recursos de los hogares como su carencia o déficit en alcanzarlos. En ese sentido, Kaztman (1999) clasifica a los activos en físicos, materiales, humanos o sociales y expresa que estos se interrelacionan entre sí para la construcción de estrategias de sobrevivencia y/o para la movilidad social. Los recursos o activos físicos y materiales se relacionan con la acumulación de bienes que los miembros del hogar logran obtener durante su vida económicamente activa. Por su lado, el capital humano³ es entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, y el estado de salud de las personas, así como la capacidad que tienen de decidir la manera en que van a invertir esos recursos y las restricciones y/o condicionantes que interfieren con la movilización de estos (Kaztman, 1999). Por último, el capital social hace referencia a sistemas informales que tienen como base redes de vínculos y comportamientos de apoyo mutuo, reciprocidad,

³ Este concepto lo diferencia de la teoría del capital humano de la Escuela neoliberal que considera a las capacidades naturales responsables del éxito o fracaso educativo, y no tienen en cuenta para su análisis a las estructuras de oportunidades que intervienen, así como también a la trasmisión hereditaria del capital cultural de las familias.

normas, sanciones y principios de autoridad a través de nexos familiares, comunitarios y laborales (Kaztman, 1999; Filgueira, 2001).

El enfoque en primer lugar propone un marco teórico que intenta organizar y dar sentido a la heterogeneidad de la pobreza, entendiendo que los hogares en esta situación solo poseen un portafolio limitado de activos que pueden movilizar. Es decir, trata de identificar las condiciones que requieren los hogares para generar o reforzar sus propias capacidades que los conduzca a un incremento sostenido de su situación de bienestar. En segundo lugar, el enfoque tiende a resaltar los atributos que son necesarios para el aprovechamiento de la estructura de oportunidades que tienen disponible los hogares. Finalmente, reconoce explícitamente la visión de actores tanto en la identificación de los activos como en la manera de articularse para lograr sus metas (Kaztman, 1999).

3. Estrategia metodológica

Para esta investigación se optó por la perspectiva del paradigma constructivista, naturalista e interpretativo, que plantea a la naturaleza de la realidad como subjetiva y múltiple (Sautu et al., 2005, p.40). Este paradigma se enfoca en la comprensión, el significado de la palabra y la acción (Vasilachis de Gialdino, 2006). Asimismo, se eligió la metodología cualitativa, porque contempla un diseño flexible e interactivo focalizado en el análisis profundo del contexto (Sautu et al., 2005) privilegiando la perspectiva de los actores sobre la realidad social. En ese sentido el mundo social es considerado como algo interno a los actores que están en proceso de construir, modelar y dar significado. De igual manera, trata de comprender la acción social dentro del contexto del mundo de la vida (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron las entrevistas semiestructuradas y el registro etnográfico. Las entrevistas fueron del tipo etnográficas, tratando de establecer una relación con los entrevistados y las entrevistadas y profundizando en la comprensión de sus significados y puntos de vistas. Asimismo, se buscó un predominio de las preguntas no directivas que conduzcan a profundizar sobre los temas de mayor interés. En cuanto al análisis de la información se realizó de forma comparativa, identificando similitudes y diferencias a través de una codificación abierta, para favorecer el surgimiento de los primeros conceptos y luego también las categorías conceptuales. Por último, las nuevas ideas fueron confrontadas con los datos hasta llegar a una comprensión de la situación analizada (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En cuanto a la muestra, se partió de un grupo inicial con el fin de obtener la más completa y posible cobertura sobre la totalidad de los y las entrevistados/as (Glasser y Strauss, 1967), posibilitando la representatividad de todas las escuelas. Este grupo fue seleccionado siguiendo los siguientes criterios, estudiantes varones y mujeres de 14 a 21 años, que hayan cursado alguno de los años de Nivel Secundario durante el 2020 y que continuaran como estudiantes de la escuela en el año 2021. Asimismo, con la intención de que la muestra sea lo más heterogénea posible, se procuró seleccionar informantes con disparidades en la frecuencia de comunicación con sus docentes en el marco del período de distanciamiento social durante el 2020 (estudiantes que hayan estado en contacto con una frecuencia semanal o quincenal con sus docentes y estudiantes que no hayan estado en contacto con sus docentes o hayan estado en contacto con una frecuencia de una vez al mes o menor a esta durante el mismo año (en total se entrevistó a 24 estudiantes).

En cuanto a las Escuelas de Nivel Secundario que integran el universo de estudio, estas se encuentran ubicadas en la periferia de localidades de las siguientes provincias argentinas: Buenos Aires (San Martín), Corrientes (Corrientes Capital), Chaco (Resistencia y Taco Pozo) y Salta (Salta Capital y Embarcación).

Las entrevistas (ver Cuadro 1) con él o la estudiante fueron realizadas en forma presencial en el centro educativo, con el consentimiento de un adulto/a responsable, y de los mismos sujetos, así como también se aclaró el carácter confidencial y el anonimato de la información. Los estudiantes y sus adultos de referencia firmaron un consentimiento informado. Posteriormente, en los casos que fue posible se visitó su vivienda en compañía del o de la estudiante donde se realizó la entrevista con su madre o con la persona que cumplía con dicho rol (en total 17 entrevistas con familias). Ambas entrevistas fueron pactadas con anterioridad previendo la predisposición a ser entrevistados o entrevistadas y a la disponibilidad de tiempo del o de la estudiante y su familia. En los casos que no se pudo realizar la entrevista con la familia se amplió la guía de entrevista del estudiante incorporando las preguntas previstas a los/as adultos/as. Finalmente se realizó una entrevista con cada uno de los equipos directivos utilizando una plataforma virtual (en total 6 entrevistas con equipos directivos).

Cuadro 1

Características de las muestras

Localidad	Provincia	Equipo Directivo	Estudiantes		Familias
			Varones	Mujeres	
Corrientes	Corrientes	1 (1 integrante)	2	2	4
Resistencia	Chaco	1 (2 integrantes)	2	2	3
Taco Pozo	Chaco	1 (2 integrantes)	2	2	4
Salta Capital	Salta	1 (2 integrantes)	2	2	3
Embarcación	Salta	1 (1 integrante)	2	2	3
San Martín	Buenos Aires	1 (2 integrantes)	2	2	0
<i>Total</i>		<i>6</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>17</i>

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al espacio de observación se eligió entrevistar en primer lugar a él o la estudiante en la escuela ya que representaba un ámbito conocido con mayor privacidad que su hogar, y así evitar en lo posible que su relato esté condicionado por la presencia de sus familiares y que pueda expresarse con mayor libertad. Luego, y en compañía del o la adolescente, y en los casos que fue posible, se emprendió el camino hacia su vivienda.

Hubiera sido relevante triangular la técnica de la entrevista con la de grupos focales, dado que se trata de una temática con una particular significancia en la etapa adolescente, en la que los grupos de pares son claves en el proceso de construcción de la identidad, resignificación de valores, experiencias y proyección hacia el futuro. No obstante, en el marco de la situación de distanciamiento social no se pudo optar por la implementación de esta técnica de investigación.

En relación con la construcción de la guía de preguntas que orientaron el diálogo, se consideraron los antecedentes conceptuales que indican que el camino que transitan los y las jóvenes para decidir su continuidad educativa depende por un lado de las propias expectativas y de las de su grupo familiar relacionadas a los beneficios futuros que proporciona la inversión continuada en educación, pero por otro lado del condicionamiento que ejerce la necesidad de ingresar al mercado laboral tempranamente para contribuir a la economía familiar, entre otros factores (Salvia y

Tuñón, 2003). Si bien algunas de las categorías y propiedades que se analizan surgen de este marco de referencia, otras son emergentes de los diálogos.

Cuadro 2

Categorías y propiedades analizadas

Categorías	Propiedades
Trasmisión intergeneracional del valor de la educación	Educación y trabajo
	Educación e identidad
	Educación y autonomía
Expectativas en torno al logro educativo	Movilidad social
	Calidad del empleo
	Reconocimiento social
Barreras para la continuidad educativa y egreso de la educación secundaria	Privaciones socioeconómicas
	Maternidad / paternidad temprana
	Alfabetización digital
	Aspectos emocionales

Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Trasmisión intergeneracional del valor de la educación

La continuidad educativa de las madres se había interrumpido tempranamente en el nivel primario o unos años después durante el secundario. A pesar de los años transcurridos, sentían el deseo de continuar con su educación, pero se encontraban limitadas por sus propias inseguridades que se fueron arraigando a lo largo de los años. Así lo expresó la mamá de Gustavo “no sé si me va a dar la cabeza” para continuar el secundario. También se profundizaron por los cambios tecnológicos que ampliaron la brecha de conocimiento, tal como contó la mamá de Carla que no se creía capaz de continuar el nivel secundario “ahora mucho menos, la tecnología no la entiendo”. Asimismo, se encontraban limitadas por otras barreras relacionadas con el apoyo familiar y de otras instituciones, como ser jardines públicos o centros comunitarios. La mamá de Lucas no pudo terminar el nivel primario y ella contó, “Mi hermana (...) si ha hecho, terminó. Pero ella tiene ayuda de mi mamá, le cuida a los chicos todo, en cambio yo acá sola”. La falta de recursos económicos también era otro condicionante que limitaba a las madres a continuar su formación. En ese sentido la mamá de María relató, “no me alcanza para hacer (...) estudiar a los otros (sus hijos e hijas) que me va a alcanzar para estudiar a mí”.

Algunas de estas madres también expresaron a sus hijos e hijas, que atribuían la falta de oportunidades laborales a su limitación educativa y anhelaban la vida que pudieron haber tenido si hubieran continuado su formación. A la vez, los y las incentivaban a estudiar y superarse como garantía de un futuro con más oportunidades. En ese sentido Julieta (17 años, 5° año) dijo “mi mamá siempre dice que ella no pudo estudiar y que le hubiese gustado tener una vida un poco distinta, capaz que un trabajo más estable y entonces hubiera podido ser mejor. Entonces ella quiere para nosotros un futuro distinto que el de ella, que podamos formarnos que podamos cumplir nuestros sueños digamos”. También Alejandra (17 años, 2 año adultos) contó “la gran mayoría de mi familia no terminó ni el secundario, (...) mi mamá me decía tratá de hacerlo, que yo nunca pude terminar la secundaria, hace la universidad y tené hijos después”.

Esta limitación educativa también afectaba a otros miembros de las familias. En los hogares que tenían hijos o hijas mayores a los y las estudiantes que participaron de la

investigación, la interrupción en la continuidad del nivel secundario también había sido una opción para ellos/as, con excepción de un solo caso donde la joven que había abandonado su escolaridad era menor a la estudiante entrevistada. Los y las estudiantes expresaron que el abandono escolar era una elección personal de su hermano o hermana que “no quería estudiar” (María, 21 años, 5° año). Ante esa interrupción de los estudios secundarios, los y las estudiantes expresaron la desaprobación de sus progenitores. Esta situación generaba una responsabilidad mayor en los y las estudiantes de completar su escolaridad para no defraudarlos/as.

Yo pienso en estudiar (...) y terminar la secundaria para que mis viejos estén orgullosos de mí, porque mi hermana la mayor, (...) dejó el colegio digamos porque se quedó tres veces, y eso a mi viejo no le gustó. (...) Yo quiero que ellos estén orgullosos de mí. Porque mi hermano es el único que terminó el colegio, el mayor, hasta ahora. Yo quiero que ellos estén orgullosos. (Federico, 16 años, 2° año)

Esto se pudo evidenciar en todos los relatos donde las familias otorgaban un gran valor a que sus hijos e hijas accedieran a un nivel educativo superior al alcanzado por ellos mismos, como relató Lucía “mis papás necesitan verme triunfar a mí, tener un título y decirle sabés esto lo logré gracias a ustedes dos” (edad 16 años, año de la secundaria 4° año). Esta gran influencia que ejercían los progenitores surgió en la mayoría de las entrevistas donde los y las estudiantes refirieron sentir un gran deber u obligación que los impulsaba a finalizar sus estudios secundarios y a continuar luego su educación terciaria o universitaria para retribuir a sus progenitores el gran esfuerzo que realizaron para invertir sostenidamente en su desarrollo. De esa manera lo expresó Cintia (17 años, 5° año) “le devuelvo todo lo que mi mamá me dio”. También Julieta (17 años, 5° año) contó “debería estudiar porque todo el esfuerzo que mis padres hicieron desde que vengo desde jardín hasta ahora y veo que se siguen esforzando muchísimo y que como sería parte de gratitud mía hacia ellos el que pueda recibirme y que pueda darle la satisfacción de que han logrado que estudie”.

4.2. Expectativas en torno al logro educativo

Además de este sentido de gratificación hacia sus progenitores, en palabras de Tuñón y Poy (2020) “en el imaginario colectivo de la sociedad argentina, la educación ha constituido un vector privilegiado de la movilidad social, progreso individual y familiar” (p. 23). Es por ello, que la creencia en la continuidad educativa como única vía posible de ascenso social ejercía un gran estímulo en los y las estudiantes porque les aseguraba “ser alguien en la vida”. Esta frase fue repetida sin variaciones significativas por siete estudiantes entrevistados/as. Ser alguien estaba asociado a la posibilidad de ser independiente económicamente, como lo expresa Juan “en un futuro mantenerme” o Cintia y Sebastián “poder ganar mi propia plata”. También Lucía lo asocia con “tener una profesión” o Maximiliano “poder cumplir mis metas, mis sueños, lo que quiero ser”.

Para la mayoría de los y las estudiantes que participaron del estudio, finalizar el nivel secundario y luego continuar una carrera terciaria o universitaria era el único medio que les aseguraba un futuro con mejores posibilidades laborales y, por consiguiente, la estabilidad que requerían para el desarrollo de su proyecto de vida. Como lo expresó Mercedes (17 años, 5° año) “estudiar y prepararme para tener un futuro un poco decente” o Alejandra (17 años, 2° año adultos) “si no estudio no voy a tener un buen trabajo, si tenés varios estudios podés ganar más y podés mantenerte bien”. También Lucía (16 años, 4° año) dijo “una persona con un estudio que ya se haya recibido y todo está en una oficina, gana bien sí, y una persona que no tiene nada tiene que negrearse por dos pesos” y finalmente Tatiana (14 años, 2° año) expresó “Yo quiero

estudiar para tener un buen trabajo, para tratar de darle a mis hijos un buen lugar para vivir, un ambiente tranquilo”.

Asimismo, un número reducido de estudiantes expuso que sus metas educativas estaban orientadas a la finalización del nivel secundario y solo como una meta lejana estudiar una carrera terciaria o universitaria. En estos casos coincide que las familias solo habían accedido al nivel primario por lo que el nivel secundario significaba para ellas un desafío difícil de alcanzar. Una estudiante cuenta las situaciones críticas que vivieron con su hermana durante su niñez y adolescencia por falta de recursos y desprotección familiar, sumada a los obstáculos que atravesaron para insertarse en el sistema educativo. Ante todas estas dificultades “terminar el colegio es como un re logro” así lo expresó Micaela (21 años, 3° año adultos).

Nosotras siempre quisimos terminar el colegio porque nosotras cuando éramos chiquitas pedíamos monedas en el tren (...) con mi mamá (...). En mi casa no nos enseñaban (...) hay que terminar el colegio, tienen que ser alguien, tienen que estudiar. (...) Si no estudias bueno jodete vos, no es tema de ellos. (...). Nos re costó igual porque mi mamá se mudaba para todos lados a cada rato. Y nosotras antes de venir para acá íbamos a un colegio y ya teníamos como diecisiete años y viste que, a los diecisiete, dieciocho terminas el colegio. Y ahí en ese colegio decían no ya tienen mucha edad no pueden venir acá (...) y ahí es cuando vinimos para acá. Y es como que para nosotros terminar el colegio es como un re logro (...). O sea podemos estudiar otra cosa, o hacer otra cosa o conseguir un trabajo (...) mejor.

Otra estudiante, Cintia (17 años, 5° año) que fue madre durante la pandemia, refirió “al menos quinto año tengo que terminar”, porque sin ese recurso, “no sé qué haría, estaría para que mi mamá me mantenga o mi papá y eso no es justo para mí”. Entiende que sin el título secundario no podría ingresar al mercado laboral.

4.3. Barreras para la continuidad educativa y egreso de la educación secundaria

La maternidad adolescente de Cintia (17 años, 5° año), actúa también como condicionante para proyectar la continuidad de sus estudios terciarios o universitarios porque depende del apoyo familiar que reciba para el cuidado de su bebé y de la compensación del ingreso económico que no genere durante ese proceso.

También existían otros condicionantes, como el caso de Emanuel (18 años, 2° año adultos) que trabajaba doce horas de repartidor y tenía internalizada la asociación de la finalidad del nivel secundario con mayores posibilidades laborales: “yo lo veo como una herramienta fundamental de trabajo, o sea el tener el secundario terminado”. Sin embargo, luego reflexionó y expresó su duda al respecto, por la experiencia previa de otros/as jóvenes de su entorno que con esa titulación no habían podido insertarse en el mundo del trabajo. Él lo expresó diciendo “igual no sé qué es tan así, porque tengo varios amigos y conocidos de mis hermanas que terminaron el secundario y no consiguieron trabajo en ningún lado, que tiraron curriculum y curriculum”. El valoraba haber accedido a conocimientos digitales durante el secundario que constituían una herramienta necesaria para conseguir otro tipo de trabajo. Ante la necesidad de Emanuel de continuar generando ingresos, la finalización del nivel medio es visto como una “opción para poder ir a la universidad, si es que en algún momento” puede lograr reducir su jornada laboral. Esta modalidad de trabajo informal al que acceden los y las estudiantes está organizada en jornadas extensas e inflexibilidad horaria lo que genera un círculo constante de dependencia económica que desalienta la inversión educativa.

Asimismo, esas prolongadas horas laborales también implicaban un riesgo de abandono del nivel secundario. Ante esta posibilidad algunas familias tomaron la decisión de que sus hijos e hijas no comenzaran a trabajar o no continuaran haciéndolo para que esa actividad no interfiriera con sus estudios. Los relatos siguientes corresponden a una madre y a un estudiante de dos de las familias más vulnerables entrevistadas, que residían en provincias diferentes. En ambos casos el padre y la madre contaban con estudios primarios, subsistían a base de changas o emprendimientos familiares y convivían con una niña con discapacidad. Si bien las dos familias atravesaban una situación económica crítica, decidieron postergar la gratificación que pudiese aportarle un ingreso familiar extra por la posibilidad de que su hijo termine sus estudios secundarios.

Y le vinieron a buscar del lavadero de autos (...), pero ya le dije no, ahora estás por terminar papi, esperá a terminar porque venía del trabajo y después tenía que estudiar, y a veces desvelado, si enflaqueció un montón, tenía que ir al lavadero. Entonces yo le dije: esperá nomás, hacé tu estudio porque eso es lo más importante en la vida el estudio. (...) Yo no tengo estudio, pero yo trato de que ellos sigan adelante. (Mamá de Santiago, 19 años, 5° año)

No sé yo pienso que quiero ayudar a mis viejos, como que a veces pienso que a ellos no les alcanza lo que hacen (...). Muchas veces hablamos de eso, pero como que no se quieren dejar ayudar digamos porque ellos quieren que nosotros sigamos estudiando. Yo quiero, a mí me gustaría ayudarlos, muchas veces pienso eso en poder ayudarlos a hacer muchas cosas. (Federico, 16 años, 2° año)

En cada relato se pudo observar que el acompañamiento de la familia también implicaba sostener los valores y las motivaciones que se requerían para transitar ese nivel educativo. En ese sentido Kaztman (1999, p. 30) expresó que “para que los jóvenes desarrollen la capacidad de postergar la gratificación de necesidades inmediatas hasta alcanzar metas educativas lejanas, tanto ellos como sus padres deberán estar convencidos que los sacrificios actuales serán adecuadamente compensados por logros futuros”. En esa línea se presenta el siguiente testimonio de una madre que trabajaba sin los beneficios de protección laboral desde joven, no solo incentivaba a su hija a continuar sus estudios, sino que decidió ella misma iniciar un profesorado que continuó cursando de manera virtual durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid-19 (ASPO).

Yo por ejemplo era una de esas que dicen que me voy a perder el tiempo estudiando mientras puedo trabajar y traer plata a la casa (...). Era romper esos paradigmas y decir no. (...) Llega un tiempo en los que uno se pone a pensar, estuve esclavizada siete años ahí sin tener acceso viendo que cualquiera pasa a planta y vos seguís esperando. (...) Pero si yo le digo siempre a ella estudiá, estudiá y estudiá, porque no importa lo que cueste, vos no pienses en lo que va a costar o lo que va a ser, vamos a pegarle para adelante. (Mamá de Victoria, 17 años, 5° año)

Como se ejemplifica en el párrafo anterior, la asociación entre esfuerzo y logro tiene un condicionante estructural. Las familias más pobres requieren utilizar los recursos disponibles en forma inmediata para sobrevivir y solucionar los problemas a medida que se van presentando. Esto sucede porque no es frecuente que las personas en situación de pobreza extrema puedan invertir su tiempo y dinero para realizar una inversión en educación continuada y a largo plazo, y de esta manera se reducen las posibilidades de experiencias de éxito a través de esfuerzos sostenidos en esa dirección (Kaztman, 1999, p. 30).

4. Discusión

En el presente estudio, se pudo percibir que tanto los y las adolescentes como sus familias tenían internalizada y consolidada la creencia que “los esfuerzos canalizados a través de vías legítimas mejorarán efectivamente sus condiciones de vida” (Kaztman, 1999, p. 28). Sin embargo, para que sus esfuerzos pudieran generar una mejora de su situación social requerían contar con estructuras de intermediación que les permitiera construir un vínculo efectivo con las instituciones del trabajo y del conocimiento en un contexto social donde el crecimiento económico y las políticas educativas no ofrecían un marco de equidad (Kaztman, 1999).

Justamente, se pudo evidenciar que a pesar de la imposibilidad de las familias de brindar ciertos recursos a sus hijos e hijas les habían transmitido la creencia que ellos mismos tenían internalizada acerca de la importancia de la educación como principal medio posible que les permitiera en el futuro optar por mejores oportunidades laborales. En función de esa certeza estaban dispuestas a invertir sus escasos recursos durante el tiempo que les demande el largo proceso educativo, aunque ello implicara postergar el ingreso de los y las estudiantes al mundo laboral. Esta meta a la vez estaba condicionada por su propia educación, creyendo posible y alcanzable el nivel educativo superior al logrado por ellos/as. En ese caso para los padres y madres que habían finalizado el nivel primario era suficiente que sus hijos e hijas al menos finalicen el nivel secundario y los y las que habían logrado finalizar el nivel secundario anhelaban una meta superior, terciaria o universitaria.

Es relevante advertir la particular valoración de la educación por parte de los progenitores de los y las adolescentes, como signo de estatus social (ser alguien en la vida) y vehículo de movilidad social en el mundo del trabajo (mejores trabajos e ingresos). En esta doble representación para los y las adolescentes continuar los estudios representa la oportunidad del reconocimiento social y familiar (construcción de la propia identidad), pero también la expectativa de mejoras en relación con el mundo de vida de sus padres (ganar independencia, trabajos más estables y con mejor remuneración). Solo un joven se permite dudar en relación con estas expectativas y se interpela sobre la necesidad de conocimiento en el espacio de las nuevas tecnologías – recursos y capacidades que fueron centrales en el marco de la pandemia y profundizaron las desigualdades sociales (Álvarez et al., 2020; Cáceres y Muñoz, 2020; Ruíz, 2020)– y en la continuidad de estudios superiores para alcanzar mejoras sustantivas en el mundo del trabajo.

Justamente, otro aspecto que surge de esta investigación es la percepción de limitaciones que tienen algunos de los y las adolescentes en términos de sus capacidades para terminar la educación secundaria y/o continuar con estudios superiores. En este sentido, parece relevante considerar la complejidad del fenómeno de las vulnerabilidades y entre ellas la educativa, donde se entrelazan dimensiones familiares, socio-interpersonales, emocionales y del propio entorno escolar (Díaz López y Pinto Loría, 2017), que en parte explican las desventajas en términos de logros académicos en su vínculo con las oportunidades de inclusión social en el futuro.

Aun cuando estos jóvenes tuvieron mayor acceso a información y a años de escolaridad que sus padres y madres, cabe conjeturar que ese capital educativo no será suficiente para garantizar las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a las estructuras de oportunidades disponibles. La mayoría de los/as jóvenes más vulnerables se encuentran frente a posibilidades desiguales para enfrentarse a un mundo social, educativo y laboral cada vez más exigente. Esta segmentación de la estructura de oportunidades conduce a este grupo a construir diferentes representaciones acerca de

lo que podían lograr en el futuro y por consiguiente la conformación de diferentes modelos de trayectorias (Tuñón, 2008)

Existe amplio consenso en torno a que la mayoría de los pasivos que afectaban a esta población de adolescentes en situación de vulnerabilidad social están relacionados a la condición socioeconómica de origen que genera un círculo constante de falta de oportunidades en materia educativa e inserción laboral. En efecto, el bajo nivel educativo alcanzado, las escasas oportunidades laborales, y la segregación residencial, entre otros aspectos (Murillo y Carrillo, 2021; Murillo y Guiral, 2024) representan un obstáculo para el desarrollo de competencias y habilidades valoradas en el mercado, la integración social, el desarrollo familiar, alejándolos aún más de la posibilidad de continuar su educación y de optar por mejores condiciones de trabajo (Dalle, 2016; Jorrat, 2014; Tenti Fanfani, 2020; Tiramonti, 2022).

Paradójicamente, las promesas de movilidad social que ofrece la educación parecen seguir siendo un valor y una motivación en contextos de vulnerabilidad social y educativa, sin embargo, tal como señala Salvia (2008, p.26) “pierden principio de realidad cuando un joven de una familia pobre se enfrenta con la urgencia de dejar el costoso y frustrado mundo de la escuela para convertirse en el principal sostén del hogar o en un trabajador adicional con el objetivo de contribuir al sostenimiento del grupo familiar”.

6. Conclusión

Si bien las expectativas de los y las adolescentes y sus grupos familiares son positivas en relación con los beneficios que puede reportar la inversión en educación en el futuro, los recursos materiales y de capital educativo con que cuentan las familias para acompañar y sostener dicha inversión son escasos. La autopercepción de los y las adolescentes sobre sus capacidades también evidencia las inequidades de las que han sido víctimas en su desarrollo previo y curso de vida. En tal sentido, se confirma la imperiosa necesidad de ofrecer mejores estructuras de oportunidades educativas focalizando en los sectores sociales más vulnerables con propuestas innovadoras en términos de la capacitación, pero también con componentes de apoyo psicológico que acompañen el proceso de construcción de la propia identidad de sujetos en desarrollo.

En ese sentido, si bien en esta investigación no fue objeto del estudio no se puede dejar de mencionar el efecto que tiene el nivel académico alcanzado frente a la posibilidad de elección del proyecto de vida. Sin embargo, a pesar del aparente cuestionamiento que suscitaron las dinámicas del sistema educativo durante y luego de la pandemia, pareciera que estas se siguen reproduciendo sin grandes cambios. Por otro lado, se siguen descuidando las necesidades de los sectores más vulnerables, exigiéndoles un sobreesfuerzo para adaptarse a las exigencias del sistema, porque no cuentan con personal de apoyo educativo y sufren la escasez de materiales principalmente el acceso a la tecnología. Con estas carencias es difícil pretender que el rendimiento académico sea el esperado (Corres Medrano y Santamaría-Goicuria, 2020) y los o las prepare para una mejor inserción educativa y laboral futura.

En efecto, las personas de contextos vulnerables requieren un compromiso cada vez mayor del Estado para la implementación de las medidas orientadas a compensar la desigualdad de origen en el acceso a oportunidades. Una de ellas es brindar el acompañamiento académico necesario a través de apoyo escolar y las herramientas que requieran para el fortalecimiento de su trayectoria educativa.

Asimismo, en lo inmediato, otra de ellas podría estar enfocada en la disminución de la deserción escolar por motivos laborales a través del refuerzo de las becas de apoyo económico como Progresar⁴ (mejorando el estipendio y actualizando el mismo a los índices de inflación que experimenta el país), ampliando las obligaciones que conlleva su beneficio no solo a través de la presentación del certificado de alumno/a regular sino también con la acreditación de la asistencia trimestral y algún indicador de resultados educativos pero también en los trayectos educativos. Los sistemas de tutorías y alarmas oportunas son fundamentales para sostener a estas poblaciones dentro de las comunidades educativas y transitar los trayectos educativos con contención, motivación, y desarrollo de capacidades y competencias valiosas para los procesos de integración social. Sin dudas, representa un desafío el diseño de estos sistemas de tutorías de becas en términos de garantizar su calidad y sostenimiento en el tiempo.

Finalmente, si bien algunas escuelas logran brindar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje de excelencia, más allá de la procedencia de ellos o ellas y de la ubicación demográfica, se reconoce que la inclusión socio-urbana solo puede materializarse “cuando las personas se autoperceben y efectivamente disponen de medios para insertarse en servicios y oportunidades ofrecidas por las ciudades” (Murillo et al., 2019, p. 528). Es por ello que se considera necesario ampliar las oportunidades de interacción de los y las estudiantes de los sectores más desfavorecidos propiciando espacios y actividades tendientes a la construcción de un entramado social donde interactúen con pares de otros contextos sociales en situación de igualdad, favoreciendo la construcción de una sociedad más justa e integrada.

Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Carli, S. (2000). La educación pública en Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960-1990). *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8(16), 13-20.
- Corres Medrano, I. y Santamaría-Goicuria, I. (2020). Infancias vulneradas en tiempo de aislamiento social. *Norte de Salud Mental*, 17(63), 66-71.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Instituto Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

⁴ Progresar es un programa de becas educativas desarrollado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Argentina orientada a jóvenes entre 16 y 24 años. Su objetivo es fortalecer las trayectorias educativas en el nivel secundario, formación profesional o en el nivel superior a través de un incentivo económico.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional>.

- Donza, E. y Salvia, A. (2023). *Escenario laboral en la Argentina del pos-Covid-19. Persistente heterogeneidad estructural en un contexto de leve recuperación (2010-2022)*. Documento Estadístico - Barómetro de la Deuda Social Argentina. Educa.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Publishing Company.
- INDEC. (2022). *Dossier estadístico de niñas, niños y adolescentes. Día mundial del niño 2022*. INDEC.
- Jorrat, J. R. (2014). *De tal padre, ¿Tal hijo?: estudios sobre movilidad social y educacional en Argentina*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. CEPAL.
- Kaztman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/PNUD - Uruguay/CEPAL.
- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación. *Revista de la Cepal*, 91, 133-152.
- Moser, C. (2006). *Reducing global poverty. The case for asset accumulation*. Brooking Institution Press.
- MTEySS. (2018). *Jóvenes y trabajo*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social Gobierno de Argentina.
- Murillo, F., Artese, G. y Mage, A. (2019). Programas de inclusión socio-urbana: ¿producto de última generación de la nueva agenda urbana? En M. C. Marengo (Coomp.), *I. Encuentro de la Red de Asentamientos Populares: aportes teórico-metodológicos para la reflexión sobre políticas públicas de acceso al hábitat* (pp. 521-529). Universidad Nacional de Córdoba.
- Murillo, F. J. y Carrillo-Luna, S. (2021). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Colombia y sus departamentos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.sens>
- Murillo, F. J. y Guiral, C. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001>
- OEI / UNICEF. (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. UNICEF.
- Poy, S. y Tuñón, I. (Coords.). (2018). *Juventudes desiguales: oportunidades de integración social. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. EDSA Serie Agenda para la Equidad (2017- 2025), informe especial*. Universidad Católica Argentina.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Dávila.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2003). Jóvenes trabajadores: situación, desafíos y perspectivas en la Argentina. *Proyecto PROSUR*, 1-1.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social. En Manual de metodología*. CLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Inclusión escolar con exclusiones sociales. En I. Tuñón y S. Poy (Coomp.), *La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades* (pp. 19-22). Educa.
- Tiramonti, G. (2022). *El gran Simulacro. El naufragio de la educación argentina*. Libros del Zorzal.
- Tuñón, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En A. Salvia (Coomp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 271-284). Miño y Dávila.
- Tuñón, I. y Poy, S. (2020). *La Educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades*. Educa.
- UNESCO. (2017). *Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal*. UNESCO.

Valdez Gázquez, M. (2021). Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. *Gazeta de Antropología*, 37(1), art. 01.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Breve CV de las autoras

María Elisa Zucco

Magister en Sociología de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Especialista en monitoreo y evaluación en Fe y Alegría en Argentina. Email: mariaelisazucco@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org.0009-0003-0791-8930>

Ianina Tuñón

Doctora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina. Investigadora Categorizada del Ministerio de Educación de la Nación. Profesora universitaria de Metodología de la Investigación Social a nivel de grado y posgrado en la Universidad Católica Argentina, y en la Universidad Nacional de la Matanza. Email: ianina_tunon@uca.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9862-0878>