



Escuela secundaria y juventudes en Argentina: los Centros de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes de las experiencias escolares

School and Youth in Argentina: The Student Center and the Demands of Comprehensive Sexual Education as Supports of School Experiences

PEDRO NÚÑEZ

IICSAL-CONICET/FLACSO, Argentina

pnunez@flacso.org.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-253X>

VICTORIA SECA

INCIHUSA-CONICET, Argentina

victoriaseca@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-958X>

VALENTINA ARCE CASTELLO

IIPSI-CONICET, UNC, Argentina

arcecastellovale@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8154-7280>

| Abstract: In this article we investigate the supports of school experiences, attending to the types of institutional offer of secondary level, in a context of the COVID-19 pandemic and the gradual return to face-to-face classes in Argentina. The empirical data come from the study “Diversification of the secondary school structure and educational segmentation in Latin America” by ECLAC-IIEP UNESCO Buenos Aires and UNICEF, where focus groups and semi-structured

interviews were carried out. In this article we are going to focus into the Student Center and the demands for the right to comprehensive sexual education (ESI) that, as instances of participation and sociability appear, from youth narratives, as privileged supports of school experiences.

Keywords: Youth; School Experiences; Supports; Student Center; Comprehensive Sexual Education.

Resumen: En este artículo indagamos las experiencias escolares juveniles y sus soportes en los diferentes tipos de oferta institucional del nivel secundario, en el marco de la pandemia por COVID-19 y el regreso paulatino a la presencialidad en Argentina. Los datos empíricos derivan del estudio “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina” de CEPAL-IIPE UNESCO Buenos Aires y UNICEF, donde se realizaron grupos focales y entrevistas-semiestructuradas. En este trabajo profundizamos en el Centro de Estudiantes y las demandas por el derecho a la educación sexual integral como instancias de participación y sociabilidad que, desde las narrativas juveniles, aparecen como soportes privilegiados de sus experiencias escolares.

Palabras clave: Jóvenes; Experiencias Escolares; Soportes; Centro de Estudiantes; Educación Sexual Integral.

INTRODUCCIÓN

En Argentina, así como en otros países de América Latina, la sanción de leyes que establecen la obligatoriedad del nivel secundario, junto al sostenido incremento de la matrícula modificó las expectativas de las personas sobre sus funciones sociales. Asimismo, estos procesos pusieron en tensión las tendencias incluyentes junto a la persistencia de las brechas de desigualdad, a partir de la diversificación de experiencias escolares juveniles. El paisaje de aquello que conocemos como escuela secundaria ha mutado considerablemente. También lo hizo la definición de qué se entiende por joven y, en consonancia, la misma idea de estudiante. Estos procesos son, en muchos casos, previos a la pandemia COVID-19 aunque muy posiblemente se hayan exacerbado.

En este artículo nos centramos en las experiencias escolares juveniles con el fin de explorar los soportes que les¹ jóvenes reconocen que contribuyeron a sostener su escolarización. En este punto adelantamos que los testimonios juveniles fueron recogidos durante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) pero gran parte de sus valoraciones están ancladas en sus experiencias educativas previas a la pandemia. En Argentina, el ciclo escolar 2020 inició de manera regular, sin embargo, a partir del 20 de marzo el gobierno nacional dispuso la suspensión de las clases en todos los niveles del país como una de las principales medidas sanitarias para evitar la propagación

¹ En este artículo, en línea con una perspectiva de investigación no-androcéntrica y como un modo de promover la igualdad, hacemos un uso inclusivo del lenguaje el cual, siguiendo la propuesta de la UNESCO, apunta a no ocultar, subordinar ni excluir a ninguno de los géneros. Empleamos el pronombre “les” para referirnos a las personas de todos los géneros (buscando no reproducir discursos binarios atados al uso de los pronombres las y los).

del virus. Luego, se decretó la “continuidad educativa” (Res. 108/2020) que implicó múltiples iniciativas por parte de las escuelas y los ministerios provinciales para sostener las escolaridades y los procesos de aprendizaje de manera virtual o remota, hasta el mes de septiembre con regresos progresivos y graduales a los establecimientos escolares.

Para abordar los soportes materiales, pedagógicos y afectivo-vinculares que les jóvenes identifican en sus experiencias escolares, ponemos en diálogo los estudios sobre juventudes que hacen foco en la participación ciudadana y los que prestan atención a las trayectorias educativas. Especialmente, nos focalizamos en los significados que construyen en torno a los Centros de Estudiantes (de aquí en más CE) y los espacios (en algunos casos demandados) en torno a la Educación Sexual Integral (de aquí en más ESI). Ambos son parte de políticas educativas y se articulan e interrelacionan como parte de una forma efectiva a través de la cual los sujetos deben dar cuenta de sí mismos en relación con los fenómenos sociales.

El trabajo está organizado en tres apartados, sumados a las reflexiones finales y esta introducción. En un primer momento, describimos las características del sistema educativo argentino, especialmente la fragmentación y heterogeneidad de propuestas del nivel secundario. Por ello consideramos que los distintos tipos de comunidades educativas que se conforman en cada tipo de oferta institucional funcionan como líneas de división materiales y simbólicas que se plasman en desigualdades. A continuación, presentamos la metodología que sustenta este artículo, cuyas reflexiones forman parte de una investigación mayor denominada “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina” de CEPAL-IIPE UNESCO Buenos Aires y UNICEF realizada durante el año 2020 por los autores. En un tercer momento, analizamos los soportes materiales, pedagógicos y afectivo-vinculares que les jóvenes identifican en sus experiencias escolares y focalizamos en los CE y los espacios de ESI. Por último, en las reflexiones finales nos preguntamos por la reconfiguración del rol de estas instancias, el sostén de la sociabilidad juvenil y la tramitación del vínculo con docentes, atendiendo particularmente a su significatividad en el soporte de las trayectorias escolares.

1. PROPUESTAS INSTITUCIONALES DEL NIVEL SECUNDARIO EN ARGENTINA: UNA CONSTELACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCOLARES

A finales del siglo xx y principios del XXI en la mayoría de los países latinoamericanos la agenda educativa incorporó a la expansión de la escuela secundaria como uno de sus desafíos principales. Además de la sanción de nuevas normativas, esto se tradujo en modificaciones en su estructura, propuestas de cambios de formato, diversificación de las ofertas institucionales, así como cambios en los contenidos curriculares, el perfil de sus estudiantes o los requerimientos de la formación docente.

Argentina no estuvo exenta a estos procesos, que adquirieron ciertas particularidades dada la configuración propia del sistema. En tanto es un país de organización

federal su sistema educativo se encuentra descentralizado, siendo responsabilidad compartida entre la nación, las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), aunque estas últimas son quienes están a cargo de la gestión de las instituciones. Las jurisdicciones asumen las responsabilidades de gestión de la política educativa y gobierno de las escuelas secundarias, aunque también existen escuelas dependientes de universidades nacionales y algunas a nivel municipal. Por su parte, el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación de la Nación y especialmente del Consejo Federal de Educación², se reserva la regulación del sistema y promueve algunos lineamientos de política educativa para todo el territorio a partir de la firma de convenios con las jurisdicciones (Núñez y Fridman 2020).

El nivel secundario es obligatorio desde 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual reestructuró al sistema en dos niveles aún vigentes (primario y secundario). Asimismo, se complementa con otras leyes de igual impacto en el sistema educativo entre las que destacamos: i) la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005 que tenía la intención de generar un incremento paulatino de los recursos hasta alcanzar una inversión del 6% del PIB en educación, ciencia y tecnología; ii) la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/2005 que promueve nuevamente la especificidad de esta modalidad y la validez del título técnico a nivel nacional; iii) La Ley N° 26.150/2006 de Educación Sexual Integral como contenido transversal y permanente en escuelas de todos los niveles, públicas o privadas; iv) y por último, la Ley N° 26.877/2013 de Centros de Estudiantes que dispone que las escuelas deben reconocer a los CE como órganos democráticos de representación estudiantil.

La literatura educativa señala que en paralelo a la masificación educativa los procesos de fragmentación se presentaron con mayor virulencia, exacerbando la segmentación educativa existente en otros momentos históricos (Kessler 2002; Tiramonti 2004). Tal como constataron Núñez y Pinkasz (2020), el incremento de la cobertura del nivel medio y la consecuente democratización del acceso no siempre se tradujo en la conformación de las experiencias escolares esperadas, en tanto el proceso de expansión no implicó necesariamente la reducción de brechas de desigualdad.

Además de la modificación de la obligatoriedad de la escuela secundaria en sus dos ciclos se desplegó otra segunda transformación vinculada a la reconfiguración de su propuesta. Los establecimientos educativos se diferencian tanto por tipo de gestión (pública/privada), como por modalidad (técnica/bachiller y a su vez distintas orientaciones) y también de acuerdo a la unidad de la cual dependa (pueden ser administradas por las universidades nacionales, gobiernos jurisdiccionales o gobiernos locales). También es factible identificar diferencias de acuerdo al tipo de propuesta escolar (la presencia de ciertos dispositivos o proyectos específicos) o aspectos del programa educativo (escuelas mediadas por TIC, programas remediales, modificaciones del régimen académico).

² Dicho Consejo funciona en la órbita del Ministerio de Educación Nacional y está integrado por ministros/as de educación de las 24 provincias y un ministro de educación designado por el Poder Ejecutivo nacional.

En relación con su estructura es preciso mencionar que en el conjunto del país existen 13.498 unidades educativas, de las cuales el 70% es de gestión estatal, aunque la situación entre las provincias difiere considerablemente. De acuerdo a los datos presentados en el Informe Diversidad de la educación secundaria (CEPAL 2020) la Ciudad de Buenos Aires muestra una división del nivel en mitades. Por su parte, otras provincias de la Región Centro como Córdoba, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires y Entre Ríos tienen un perfil que evidencia que algunas ciudades capitales y de mayor importancia van adquiriendo una tendencia similar (en porcentajes totales Córdoba concentra al 39,9% de su matrícula en instituciones de gestión privada, Buenos Aires el 32,8%, Santa Fe el 31,7% y Entre Ríos el 24,6%).

En relación a la tasa de cobertura, si bien se mantiene entre las más altas de la región, es posible observar la diferencia entre lo que se suele considerar el primer tramo (la secundaria básica) y la superior (secundaria alta), en tanto en los años iniciales el porcentaje se sitúa en 92% y disminuye en el último tramo a 66,3% (Anuario Estadístico Educativo MEN 2019). Si cruzamos este dato de acuerdo a los sectores sociales varía considerablemente entre el quintil superior y el inferior –llegando a un promedio de cerca de 20 puntos³ y de acuerdo al clima educativo del hogar.⁴ Asimismo, entre el año 2011 y el 2018 no encontramos variaciones significativas en la de repitencia (10,9% y 10% respectivamente), mientras que se aprecia un constante descenso en la tasa de abandono del 11,6% en el año 2011 al 8,7% del 2018 (Informe Evolución de la Educación Secundaria MEN 2020). Un problema mayor existe en relación a las tasas de egreso, en tanto las tasas de egreso muestran un comportamiento llamativo ya que para el año 2018 el 54% de los y las estudiantes había egresado, pero solo el 29% lo había logrado con una trayectoria continua y sin repetición (Informe Evolución de la Educación Secundaria MEN 2020). De acuerdo al mismo Informe el 32% de los estudiantes que cursaron estudios secundarios en el año 2019 (1 de cada 3) tenían una edad superior a la edad teórica correspondiente al año de estudio que cursan; porcentaje que tiende a concentrarse en escuelas de gestión estatal.

Como puede apreciarse el panorama es variopinto, dando lugar a un mosaico de instituciones que reflejan una constelación diversa de experiencias escolares juveniles. Los datos muestran que las trayectorias distan de ser lineales, asumiendo ritmos y formas que exceden los años teóricos. Las investigaciones realizadas pre pandemia planteaban que muchos jóvenes circulaban como pasajeros en tránsito sin afincarse en ninguna institución (Servetto 2008) o presentaban experiencias educativas de baja intensidad (Kessler 2002). En otros casos, son consecuencia de una diversidad de trayectorias, tal como tiempo atrás mostraron los estudios sobre educación y maternidad

³ Para 2017, la Tasa Neta Ajustada de asistencia escolar secundaria alta presenta los siguientes valores, según nivel de ingresos per cápita familiares: Argentina 47,6 (quintil inferior) 69,9 (quintil superior) (SITEAL, 2021).

⁴ Los datos de SITEAL (2021) para secundaria alta en Argentina muestran que varía de 37,7% en bajo, 48,45 en Medio y 70, 5% en Alto.

adolescente (Fainsod 2008). Más allá del énfasis en un fenómeno u otro lo cierto es que la noción de trayectorias intermitentes, para dar cuenta de un “fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente” (Briscioli 2017, 12) resulta muy atinado para caracterizar las formas heterogéneas de transitar por la escuela secundaria argentina.

En el contexto de pandemia y regreso a la presencialidad estas trayectorias se vieron notablemente afectadas, y la preocupación por “recuperar” a los estudiantes que dejaron la escuela se volvió, tímidamente por el momento, parte de la reflexión de las políticas educativas. Si bien aún es temprano para tener una dimensión clara del impacto de estos procesos, varios estudios dan cuenta del incremento de las desigualdades. A partir de una recopilación de investigaciones recientes, Benza y Kessler (2021) señalan que el impacto en la educación tendrá como consecuencia el aumento de la deserción, de la fragmentación y la desigualdad en la calidad educativa. En este texto, después de presentar la metodología, y como una manera de aportar al debate daremos cuenta del reverso, es decir, qué soportes perciben los jóvenes como significativos en el sostenimiento de sus procesos de escolarización.

2. ABORDAJE METODOLÓGICO

Los datos empíricos que reconstruimos en este escrito son parte del estudio ya finalizado “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina” de CEPAL-IIPE UNESCO Buenos Aires y UNICEF-LACRO (Acosta 2022), que realizamos entre agosto y noviembre de 2020 y que fue coordinado por Felicitas Acosta con la asistencia de Tomás Esper. Desde un enfoque cualitativo, y atendiendo a las perspectivas juveniles, indagamos sobre los mecanismos de segmentación que emergen de las nuevas formas de organizar la oferta educativa en la Argentina.

En función de la configuración del sistema educativo y las características que asume la distribución de la matrícula, modalidades y tipos de gestión en las distintas regiones del país que presentamos en el primer apartado, se diseñó una muestra intencional no probabilística para abordar la diversidad de ese panorama. Las técnicas de indagación utilizadas fueron principalmente los grupos focales (diez), entrevistas semi-estructuradas con jóvenes que habían interrumpido su trayectoria escolar (cinco) y un cuestionario on-line voluntario y confidencial sobre cuestiones socio-demográficas y educativas singulares (con ochenta y seis respuestas en total). Debido a la situación de pandemia y aislamiento social concomitante que atravesamos al momento del trabajo de campo, recurrimos al uso de aplicaciones y plataformas virtuales; lo que habilitó que en los grupos participen simultáneamente jóvenes de distintas regiones del país.

Para la conformación de los grupos focales, priorizamos como criterio de selección el tipo de oferta institucional: i) bachiller común; ii) escuelas técnicas; iii) programas diferenciados en la educación regular (de élite y dependientes de universidades); iv)

escuelas rurales y v) programas remediales (Escuelas de Re-Ingreso y Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17⁵). Buscamos garantizar la selección de elementos –jóve-



Ilustración 1. Fuente: Elaboración propia utilizando la aplicación Google Maps.

⁵ Creadas por el Decreto N° 408/GCBA/04, las Escuelas de Reingreso están orientadas a jóvenes y adolescentes que han interrumpido su escolaridad secundaria. Su oferta se propone garantizar el re-

nes estudiantes— que conforman las características reconocibles del nivel secundario y organizar los grupos focales de manera homogénea, de modo que sus opiniones, ideas y representaciones puedan interpretarse como presentes en ese segmento poblacional (Archenti 2007).

En total participaron ciento cinco jóvenes de entre doce y veinte años (la mayor parte se concentró en la franja de 16-17 años) que, al momento del trabajo de campo, se identificaban con diferentes géneros (mujer cis, hombre cis, no-binario, género fluido, hombre trans, mujer trans, otro). Como se observa en la ilustración 1, estuvieron contempladas casi la totalidad de las provincias y las diferencias entre grandes conglomerados urbanos (como Buenos Aires o Córdoba) y pequeños pueblos rurales (como Tusca Pozo en Santiago del Estero o Esquina de Guardia en Salta).

3. SOPORTES DE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES: CENTROS DE ESTUDIANTES Y ESPACIOS DE ESI

Como explicamos anteriormente, la escuela secundaria es obligatoria desde hace más de una década. Estos cambios produjeron modificaciones en las expectativas familiares y juveniles, así como las prácticas y sentidos de los equipos educadores. En este contexto es que nos preguntamos: ¿qué condiciones y elementos son necesarios para sostener las trayectorias escolares o retomarla en caso de su interrupción? ¿Qué soportes identifican los jóvenes respecto a sus propias experiencias escolares? ¿Cuáles son recurrentes en sus narrativas y cuáles son demandados por su ausencia?

Si bien no es la intención de este artículo, la utilización de la noción de soporte nos obliga a remitir a la discusión de la obra de Castel y de Martuccelli y sus diferencias en la manera de pensarlos. Retomamos aquí la discusión planteada por Nardin (2017) quien destaca que para el primero la consolidación de una trama de soportes de carácter político y estadocéntrico, ligados a la condición salarial y las redes asociadas al trabajo, permiten al individuo constituirse con tal y lo ubican en una zona de integración, mientras que Martuccelli señala la existencia de una pluralidad de soportes en acción (afectivos, materiales y simbólicos), ligados al imperativo de la autonomía, entendiéndolos como los medios por los cuales el individuo llega a sostenerse frente al mundo.

En esta oportunidad, retomamos el planteo de la sociología de la individuación que realiza Martuccelli (2007) por lo que entendemos que la escuela es una prueba estructural que la mayoría de los sujetos enfrentan y que los soportes necesarios para

ingreso, la permanencia y el egreso de la población entre 16 y 20 años que había concurrido al nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía al menos dos años. Por su parte, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2010 a través de la resolución provincial N° 497/10. En la provincia funcionan 41 centros bajo la modalidad del programa.

sostener la escolarización son diferenciales en cada caso. Siguiendo el planteo del autor, los soportes refieren a aquellos elementos materiales, simbólicos y afectivos que ofician de sostén de las biografías, pueden ser conscientes o no, reales o imaginarios, algunos son ampliamente legitimados y otros, por el contrario, estigmatizantes. Desde esta perspectiva, entendemos que si el sujeto se representa a sí mismo sostenido desde el interior es porque hay un exterior que está actuando como sostén de su existencia, en otras palabras, que ningún sujeto se sostiene solo. Por ello, en el estudio consideramos el entrecruzamiento de las condiciones socio-territoriales, las normativas vigentes, los estilos institucionales, las circunstancias familiares y las posibilidades de agencia juvenil (D'Aloisio, Arce Castello y Arias 2020), entendiendo que el sostenimiento de las escolarizaciones pone en marcha también una serie de soportes previos, construidos en otras esferas sociales, que se conjugan diferencialmente con el dispositivo escolar (Nobile 2016). En efecto, los instrumentos y apoyos institucionales, las redes familiares y de amigos, las posibilidades de acceder y hacer uso de la información, las disponibilidades temporo-espaciales y las aptitudes y capacidades singulares contribuyen u obstaculizan, en menor o mayor medida, al momento de tomar decisiones, gestionar el tiempo, priorizar ciertas materias, construir vínculos y poner en juego determinados recursos y/o atributos en diferentes situaciones.

En general, en el trabajo de campo con los grupos focales no resultó sencillo que nombraran los elementos de la dinámica y la propuesta escolar que ayudaron a la continuidad educativa. Como plantea Martuccelli (2007) los soportes se juegan en un claroscuro y de allí la dificultad para traerlos plenamente a un plano consciente. Aun así, a través de los testimonios y situándonos en la escuela y las relaciones que allí acontecen, fue factible identificar soportes materiales, pedagógicos y afectivo-vinculares, siendo los dos últimos los que cobran mayor relevancia y recurrencia en sus relatos.

3.1. Los soportes materiales, pedagógicos y afectivo-vinculares desde las perspectivas juveniles

En relación a los soportes materiales, las referencias juveniles varían desde la existencia de becas económicas en el caso de las escuelas de gestión privada, los comedores y la entrega de ayuda alimentaria en sectores empobrecidos, hasta la posibilidad de contar con una “sala de primera infancia” para las jóvenes madres (desde sus miradas, esta situación es una de las más recurrentes en los casos de abandono escolar). Asimismo, especialmente en el caso de las escuelas rurales, señalan las dificultades de acceso geográfico, más aún, cuando las condiciones climáticas se muestran adversas. Por último, marcan las disímiles condiciones tecnológicas de las instituciones escolares (particularmente durante la pandemia) y sus efectos concretos en las posibilidades de sostener las escolaridades. En este punto nos encontramos con escuelas que poseían, previo a la pandemia, plataformas virtuales propias y otras donde sus docentes imprimían cuadernillos para estudiantes que no tenían acceso a un dispositivo y/o internet.

Sobre los soportes pedagógicos, los estudiantes describen una variedad de dispositivos y/o programas que incluyen: tutorías, gabinete psicopedagógico, Equipos de Orientación Escolar, pasantías, olimpiadas, talleres artísticos opcionales, Proyecto ESI y, en muchos casos, los Centros de Estudiantes (sobre estos dos últimos soportes focalizamos más adelante). Estos mecanismos, combinan un sostén tanto pedagógico como emocional que se interrelacionan (no se trata de esferas opuestas sino complementarias) y contribuyen de manera significativa a continuar el proceso de escolarización y enfrentar diferentes tipos de dificultades que se suscitan en sus experiencias cotidianas. Entre los mecanismos más importantes relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje mencionan a las tutorías y las instancias de apoyo escolar específico para comprender y aprobar las materias. Quienes son tutores no solo brindan apoyo e incluso mediación con docentes, sino que también generan encuentros y espacios de convivencia intra-curso para dialogar sobre conflictos convivenciales y debatir sobre problemáticas que les preocupan e interesan. Al respecto, una estudiante nos decía:

Las rondas de convivencia en las que podemos hablar de cualquier tema que salga y hablamos entre nosotros. Lo organiza la tutora y nos da a elegir temas de qué hablar, puede ser violencia, bullying, adicciones y nosotros hablamos. Nos expresamos. Es una tutora por curso (Estudiante Mujer, Santa Fe, Jóvenes en escuelas técnicas de secundaria básica).

En el caso de las escuelas de gestión privada y dependientes de las universidades, suelen contar también con talleres de aprendizaje que son muy valorados porque consideran que les permiten incorporar los hábitos de estudio necesarios para responder a las altas exigencias académicas. Otro tipo de mecanismo que aparece de manera diferenciada en este tipo de oferta son las olimpiadas deportivas y de matemática y física, con mayor énfasis en las escuelas dependientes de las universidades nacionales.

Por su parte, en el Grupo de Programa Remediales refieren a instancias que no existían en sus anteriores experiencias escolares en la educación regular y que ahora sí, como talleres y materias extracurriculares que permiten otros acercamientos al conocimiento y otras dinámicas grupales. “Hay cosas que no son con nota, taller de arte, de deporte, de música. Está bueno y no tiene nota, eso está piola. Cada uno elige a cuál quiere ir” nos decía un estudiante trans que asistía a una Escuela de Re-Ingreso de la Ciudad de Buenos Aires.

En la misma línea, estudiantes de la modalidad técnica enfatizaron en la necesidad de contar con este tipo de propuestas de actividades alternativas, lo que contribuiría a distenderse de la alta carga horaria de este tipo de oferta institucional. En estos grupos, tal como era de esperar y como clivaje que diferencia notablemente esta experiencia escolar, los estudiantes refirieron a la importancia de las pasantías como un modo de aprehender contenidos desde la práctica y acercarse al mundo laboral, significativo especialmente para quienes están próximos a finalizar sus estudios.

Respecto a los soportes afectivos, y habiendo aclarado que en parte su distinción con los soportes pedagógicos es analítica, identificamos que los vínculos con algunos referentes adultos y con las amistades del curso aparecen claves al momento de sostener las escolaridades. En efecto, una vez sorteados los obstáculos explícitos o implícitos para acceder a determinada institución y adaptarse a los aspectos normativos, los estudiantes enfrentan el desafío de crear relaciones de confianza. Esta variable es clave en tanto los vínculos que se establecen, como otra de las dimensiones de la propuesta escolar, redundan en la conformación de características distintivas a las cuales deben adaptar sus comportamientos y desplegar una serie de destrezas para formar parte de determinada comunidad educativa.

3.2. El Centro de Estudiantes. Un soporte para viabilizar conflictos y demandas

La participación política juvenil en la escuela secundaria se muestra sumamente heterogénea teniendo en cuenta los tipos de demandas, repertorios de actuación, espacios de organización y significaciones que adquiere desde las miradas estudiantiles. Dentro de esa diversidad los Centros de Estudiantes, como espacios formales y regulados de organización y representatividad estudiantil, cobran especial relevancia debido a su derrotero histórico de lucha y el reconocimiento legal del que disponen.

La modalidad de funcionamiento de los CE varía en cada institución lo que se refleja, también, en sus dinámicas de conformación (a través de elecciones directas de listas, asambleas generales, delegades por curso), las relaciones con autoridades institucionales (de alianza, concesión, negociación, oposición, resistencia), el tipo de acciones que despliegan, el grado de “politicidad” de las mismas y su incidencia concreta en las decisiones del gobierno escolar (Larrondo 2017) y los diálogos que establecen —o no— con espacios extraescolares (partidos políticos, sindicatos, movimientos sociales, etc.).

Como señalamos en el primer apartado, la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 se sancionó en 2013 en el marco de una apuesta política por democratizar la escuela secundaria, sin embargo, existían ya una serie de normativas provinciales que regulaban este organismo y varias iniciativas que promovían la participación a través de programas específicos (Núñez 2017). De alcance nacional, su implementación dista de ser uniforme como consecuencia de decisiones institucionales, preferencias juveniles en los modos de hacer política y posibilidades de conformar un “nosotros” articulado y colectivo a través de este tipo de organización gremial (Larrondo 2017). Gran parte de los jóvenes de este estudio, participa o habían participado del CE o instancias similares ya sea en cargos de su organización interna (presidencia, secretarías), como delegades de curso o en acciones puntuales y esporádicas de su interés. Este aspecto puede mostrar cierto sesgo en una valoración positiva de su funcionamiento, representado principalmente como polea de transmisión de las demandas estudiantiles en su rol mediador y como soporte pedagógico de la escolarización.

Las experiencias institucionales, una vez más, se mostraron profundamente diversas lo cual se identifica en las narrativas juveniles que dan cuenta de tres tipos de escenarios de participación a través del CE: i) escuelas con una larga historia de participación estudiantil y CE fuertemente consolidados que desarrollan acciones (a veces en conjunto con agentes escolares) en relación a la memoria reciente o la ESI y desde donde se han desplegado una serie de demandas y acciones políticas de protesta. Este tipo de experiencia suele corresponder con escuelas de gestión universitaria o públicas; ii) escuelas que cuentan con CE u otras instancias de participación (como el cuerpo de delegados) pero cuyas participaciones y acciones aún son incipientes. En varias instituciones, estas instancias son promovidas por educadores en tanto política institucional o resultando una propuesta aislada. Como ilustración, una joven de una escuela rural nos decía: “hace como un mes la maestra nos envió la tarea y nos explicó lo que es un centro de estudiantes. Después hicimos la votación y quedé como titular” (Estudiante mujer, Baradero –Santa Fe–) y iii) escuelas que no cuentan con CE y, en algunas, sus estudiantes demandan públicamente la habilitación de su participación, pero son desoídos por las autoridades institucionales. Al respecto, una joven marplatense refería: “En mi escuela no hay centro de estudiantes, hace como tres años. El año pasado una compañera preguntó si iba a haber elecciones y se evitó la pregunta” (Estudiante mujer, Mar del Plata –Prov. De Buenos Aires–, escuela técnica de secundaria orientada –alta–).

En los grupos focales encontramos, más allá de las diferencias en sus modalidades de funcionamiento y valoración en la institución, una serie de significaciones compartidas. El CE es reconocido como motor de pertenencia a través de actividades que combinan dimensiones políticas, lúdicas y pedagógicas. Además, desde las miradas juveniles, promueve la generación de vínculos entre estudiantes y también con docentes a partir de la organización mancomunada de distintas actividades.

El centro de estudiantes trabaja mucho con la lógica de crear comunidad. Se había probado el año pasado y desde lo académico es que se genere una suerte de intercambio entre claustros. (Estudiante varón, Rosario –Santa Fe–, Grupo Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular: programas de elite, universidades nacionales de secundaria orientada –alta–)

Si no fuera por el centro de estudiantes en mi escuela nos pasan por arriba. Es la única escuela de Paraná que tiene ESI porque nosotros protestamos cuando se quiso sacar ese taller. (Estudiante varón, Paraná –Entre Ríos, Grupo Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada –alta– II)

Durante la pandemia, en sintonía con otros tipos de organizaciones juveniles (Vázquez y Cozachcow 2021) estos procesos sufrieron reconfiguraciones y, en algunos aspectos, adquieren una impronta novedosa. La imposibilidad del encuentro con otros jóvenes (donde la vida escolar es crucial), las dificultades de circulación y de reunión impactó notablemente en las experiencias escolares. En ese período y la lejanía que supuso con la cotidianidad escolar, les jóvenes lamentaban la ausencia de actividades

recreativas y políticas, otrora, desplegadas por el CE. Aun así, en algunos casos pudieron encauzar ciertas demandas del sector estudiantil para lograr una mejor adaptación a la enseñanza virtual o generar espacios de encuentro intrageneracional:

Nos movimos, desde el centro de estudiantes para que les den la notebook a los estudiantes que no tenían (Estudiante varón, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo programas diferenciados en la educación regular: programas de elite, universidades nacionales de secundaria orientada –alta).

Hay centro de estudiantes y nos está ayudando bastante para tener contacto con nuestra clase y poder socializar. Para conocernos mejor entre todos. (Estudiante varón, Paraná, Grupo jóvenes en programas diferenciados en la educación regular: programas de élite, universidades nacionales de secundaria ciclo básico).

Sus testimonios enfatizan en la dimensión relacional de la participación política más que en la construcción de demandas y su planteo como reclamo político. Esta centralidad de los aspectos de la sociabilidad pueden deberse tanto por el momento en que se hizo el trabajo de campo (en la segunda mitad del año 2020) como por el espacio (material y simbólico) en que dicha participación tiene lugar. Tal como nos recuerda Martuccelli en su análisis crítico sobre la gestión de la pandemia, la educación “no se reduce a la sociabilidad, no hay educación sin sociabilidad presencial entre pares” (2021, 14). Esta sociabilidad no solo habilita, siguiendo el hilo de los testimonios, procesos de enseñanza y aprendizaje sino que se valora, y revaloriza a partir de la pandemia, como espacio de encuentro, planteo de inquietudes, búsqueda de reconocimiento. En momentos de regreso a la presencialidad escolar la experiencia del CE en su rol de construcción de vínculos, canalización de demandas y énfasis en la preocupación tanto de recursos materiales como en las dimensiones emocionales de la experiencia escolar pueden implicar nuevas trazas donde tienen lugar los procesos de politización juvenil.

En este sentido, la presencia de instancias reconocibles de participación, el tipo de reglas de convivencia, el lugar de los derechos y las posibilidades de expresión funcionan como un *mapa* con las coordenadas legitimadas para circular, apropiarse y participar en el escenario escolar (Núñez 2019). Por el contrario, cuando estos soportes se presentan de manera dispar, en la práctica implican desigualdades tanto en las posibilidades de expresarse en sus instituciones como en la construcción de sentido acerca de los derechos y la participación (Núñez 2019).

3.3 Educación Sexual Integral: una demanda estudiantil compartida

La educación sexual integral (ESI) se establece como derecho de los estudiantes en Argentina a partir de la sanción de la ley en el año 2006 y de la creación en 2008 del “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, en el marco de los derechos humanos y considerando la perspectiva de género y el abordaje integral entre sus pilares fundamentales. Se destaca la universalidad y obligatoriedad de implementación desde

el nivel inicial hasta el nivel superior no universitario, con alcance a las escuelas de gestión estatal y privadas (incluidas las confesionales). Además, atendiendo al carácter federal, la ley otorga responsabilidad a los distintos niveles de administración: nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes tuvieron que adherir y crear sus propias normativas en línea a la nacional y con los lineamientos curriculares definidos por el Consejo Federal de Educación.

Durante estos años se vivió un proceso de institucionalización y apropiación de la ESI con tensiones y conflictos, no solo en el interior de las instituciones educativas sino a nivel nacional; lo que configuró un escenario heterogéneo y dispar en su aplicación (Faur 2019). En el trabajo de campo la ESI aparece tanto por su implementación (las distintas maneras en que se trabaja en las instituciones) como por su ausencia, en la mayoría de los casos. Les jóvenes realizan fuertes críticas por la poca educación sexual que ofrecen sus escuelas. Señalan que, por lo general, se hacen talleres cortos o actividades puntuales pero no se realiza un abordaje del contenido de manera transversal e integrado; tal como la ley misma establece. En el caso de tratarse de contenidos más formales suelen ser trabajados por profesores de biología o psicología, como espacios curriculares que tradicionalmente estuvieron destinados a la enseñanza de la educación sexual (Morgade 2019). Además, sostienen que hay docentes que no quieren incluir temáticas de ESI en sus clases, ya sea por falta de experticia o por seguir considerándolo “tabú”.

No se le da tanta importancia a la ESI y se lo dan a cualquier profesor. La dan porque el gobierno estableció, pero no le dan importancia (Estudiante mujer, Paraná –Entre Ríos–, Grupo Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada).

Hay actividades [de ESI] en fechas puntuales, pero no como un derecho (Estudiante mujer, Comodoro Rivadavia –Chubut–, Grupo Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada III, Patagonia).

Dentro de las actividades que nombran que se realizan en los colegios (variando en función de las normativas provinciales y las propuestas institucionales) se destacan propuestas específicas como el Gabinete de ESI, Aula ESI, Espacio ESI y protocolos contra la violencia de género.

En la búsqueda de garantía de su derecho a la educación sexual integral y las acciones en torno a sus ciudadanía sexuales, les jóvenes construyen este tópico desde un marco de agencia (Tomasini 2020). Ya que, a la vez que demandan a las instituciones educativas que lo garanticen, también proponen y desarrollan acciones y eventos; con diferente pregnancia de acuerdo al perfil de las instituciones secundarias y con un impacto en el sostén de la experiencia escolar.

Estos procesos suceden atravesados por tensiones y conflictos, expresados más recientemente en las instituciones educativas. Como es de esperarse en un campo de disputa social, durante estos años también se organizaron grupos oponentes tanto a la legalización del aborto como a la educación sexual integral. Esta situación emergente nos abre nuevos caminos para seguir investigando sobre “la revitalización de

las llamadas nuevas derechas” (Morresi, Saferstein y Vicente 2021) entre los jóvenes (Vázquez y Cozachcow 2021). Estos grupos replican la campaña “Con mis hijos no te metas” en Argentina, Uruguay, Chile o Perú contra la “ideología de género” (Baez 2018) y están presentes en algunos colegios a los que asistían los jóvenes de esta investigación.

[No me gusta del colegio] que hay un grupo de estudiantes conservadores que asocian los movimientos pro derechos con la izquierda y se posicionan cada vez de manera más conservadora. (Estudiante mujer, Provincia de Buenos Aires, Grupo Jóvenes en programas diferenciados en la educación regular: programas de elite, universidades nacionales de secundaria orientada –alta–)

La cuestión de los derechos sexuales, la demanda por la implementación transversal de la ESI, así como el énfasis en los protocolos contra la violencia de género fueron aspectos muy mencionados en los grupos focales. Estas cuestiones son coincidentes con los hallazgos de investigaciones recientes sobre la participación estudiantil durante la pandemia (Otero, Manelli y Quinzani 2022; Larrondo 2021). Posiblemente dicho aspecto se vincula con una generación que creció en un contexto de expansión y reconocimiento de los derechos sexuales (Elizalde 2018) y marcado por el protagonismo de los movimientos feministas y de mujeres. En el cual, particularmente, las jóvenes a partir de la Marcha #NiUnaMenos, impusieron en el debate público la problemática de los femicidios y la responsabilidad del Estado, reclamo que continuó con la demanda por la legalización del aborto⁶ y la implementación de la Ley ESI.

Estudios recientes (Chervin 2020; Del Cerro 2020; Larrondo y Núñez 2021) dieron cuenta de este proceso de politización del género. Las acciones y los reclamos suceden en la escuela, pero también en las cuentas de Instagram que no vinculan a docentes y estudiantes, sino que difuminan el adentro y el afuera escolar. Tal como sostienen Núñez, Blanco, Vázquez y Vommaro (2021) la agenda de cuestiones vinculadas con el género, las diversidades, disidencias y sexualidades constituyen una cuestión bisagra o articuladora entre la participación en la escuela y fuera de ella. Los autores hacen referencia a un aspecto liminar de la cotidianeidad juvenil que tiene lugar en las instituciones, pero que resuena de manera particular en un contexto de discusión más amplio.

Los jóvenes de este estudio plantean que han exigido la implementación de la ley a sus docentes y directivos, en varios casos, a través del Centro de Estudiantes. También expresan la diversidad existente en sus escuelas –estudiantes trans, género fluido, no binarios– y del apoyo por parte de docentes y compañeros. En este marco, se afirman

⁶ Tanto en el año 2018 como durante diciembre del 2020 (aún en el marco de las medidas de aislamiento tomadas por la pandemia por Covid-19) cuando se trató el proyecto de Ley Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), la presencia de estudiantes secundarios fue sumamente significativa en las diferentes acciones que se sucedieron.

como sujetos políticos con derecho a la voz propia (Elizalde y Mateo 2018) y realizan diversas intervenciones para garantizar sus derechos. Las actividades que proponen abarcan actividades con mayor o menor grado de organización como puede ser un escrache⁷ o una sentada⁸ hasta la articulación de proyectos institucionales como las secretarías de género en el CE o charlas periódicas de ESI.

Cuando hay un conflicto se canaliza por el centro de estudiantes que es bastante bueno (...) también hay un gabinete de ESI con el que trabajamos articuladas las pibas que militamos desde el feminismo (Estudiante mujer, Ciudad de Buenos Aires, Grupo Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria orientada –alta– II)

El año pasado [haciendo referencia al 2019] con el centro de estudiantes dimos una charla sobre ESI en una parte del año (estudiante mujer, Mendoza, Grupo Jóvenes en escuelas públicas bachiller común de secundaria básica).

Por último, el caso de la ESI es llamativo, ya que se trata de una temática mencionada en todos los grupos sin distinciones de género, tipo de oferta institucional o lugar del país. Coinciden en la importancia que en los colegios se garantice el derecho a la educación sexual integral para sus trayectorias educativas. Más allá del carácter transversal con el que suelen hacer referencia, sugieren que podría ser interesante contar con una materia particular donde se aborden las diferentes dimensiones vinculadas con la ESI. En este punto, al igual que cuando se suele hacer referencia a materias específicas de Construcción de la Ciudadanía, las políticas educativas, las instituciones y, por lo que se puede apreciar, los mismos jóvenes se encuentran tensionados entre el carácter transversal y la necesidad de contar con un espacio específico que posibilite profundizar en aspectos que consideran fundamentales de la malla curricular y la experiencia escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, se identificó que en el nivel secundario argentino los procesos de segmentación y fragmentación persistentes redundan en una mayor amplitud de tipos de ofertas educativas; lo cual no solo produce posibilidades de acceso diferenciales, sino que también traza desiguales destinos educativos.

Este artículo evidencia la importancia que le atribuyen los jóvenes al Centro de Estudiantes y los proyectos de ESI en tanto se constituyen en soportes legitimados,

⁷ El escrache es una modalidad de protesta que se popularizó en la década del 90 frente a los hogares de quienes habían perpetrado crímenes de lesa humanidad en la última dictadura militar (1976-1983) y se les había concedido la libertad. En la actualidad, esta modalidad sigue siendo usada en la calle y también en las redes sociales en aquellos casos que las personas consideran que la justicia o las autoridades correspondientes no actúan o lo hacen deficitariamente.

⁸ Una sentada es una acción directa y pacífica donde, en este caso, los estudiantes se niegan a realizar las actividades propias del día a día escolar.

ampliamente reconocidos y valorados por su contribución al sostenimiento de los recorridos escolares y gratificación de sus experiencias cotidianas. Los primeros cobran relevancia a partir de sus mediaciones entre el estudiantado y el grupo de adultos referentes, la promoción de actividades lúdicas y recreativas y, particularmente, la generación de condiciones para el encuentro entre jóvenes. En el caso específico de los espacios ESI y las acciones de activismo político que difuminan el adentro y el afuera escolar, habilitan también la posibilidad de reflexionar acerca de las relaciones con otros y la construcción identitaria. A pesar de la importancia que le otorgan a estas instancias participativas y de ESI, identificamos que, en muchas de las escuelas a las que asisten, son insuficientes o directamente ausentes por lo que aparecen como soportes demandados.

El trabajo permite imaginar los senderos donde discurren las demandas y formas de participación juvenil, en su mutua imbricación con las características de la propuesta escolar y con un marco de acción más amplio. En sintonía con este planteo, observamos que pre y durante la pandemia, las demandas por la ESI y los derechos sexuales desdibujaron la frontera entre el adentro y el afuera escolar —que a su vez durante la pandemia se había reconfigurado en su temporalidad y espacialidad—. Esto muestra una interpelación particular de estas temáticas para las nuevas generaciones y cierta continuidad en la organización de los estudiantes secundarios, al menos de sus grupos más visibles. Una situación que cobra relevancia al analizarla en el contexto regional en tanto se encuentran en sintonía con las movilizaciones con protagonismo juvenil, especialmente, las mujeres, en el caso de Chile en el mayo estudiantil feminista de 2018 (Miranda Leibe y Roque Lopez 2019) y en las acciones directas frente al aumento del boleto que dieron inicio a la revuelta de octubre de 2019 (Alé, Duarte y Miranda 2021).

Por último, este escrito constata que la expansión del nivel secundario supone la ampliación del derecho a la educación como un gran avance de las políticas públicas y, en simultáneo, implica enormes desafíos que deben abordarse a futuro para asegurar experiencias educativas igualitarias y de calidad en una diversidad que no se torne desigual. En este contexto, las relaciones con educadores en quienes se confía y que también enseñan, las instancias democráticas y abiertas de participación juvenil, así como los espacios de ESI que anuden acciones institucionales y estudiantiles, operan como puntos críticos a tener en cuenta en las biografías escolares juveniles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Felicitas. 2022. “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina”. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106/Rev.1). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47211/1/S2100465_es.pdf. (07.03.2022).

- Alé, Sol, Klaudio Duarte y Daniel Miranda. 2021. *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Archenti, Nélida. 2007. "Focus Group y otras formas de entrevista grupal". En *Metodología de las ciencias sociales*, editado por Alberto Marradi, Nélida Archenti y Juan Piovani, 227-236. Buenos Aires: Emecé.
- Benza, Gabriela y Gabriel Kessler. 2021. "El impacto de la pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades". *Laboratorio* 31: 12-33.
- Baez, Jesica. 2018. "Escenas contemporáneas de la Educación Sexual en Latinoamérica: una lectura en clave feminista". *MORA* 25: 8-20. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8533> (30.10.2021).
- Briscoli, Bárbara. 2017. "Aportes para la construcción conceptual de las 'trayectorias escolares'". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 3, n.º 17: 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212> (29.10.2021).
- Chervin, Mariano. 2020. "De la marea verde a las culturas institucionales. Agendas, repertorios y formas de organización estudiantil en torno a la ESI en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Tesis de Maestría, IDAES/UNSAM (Universidad Nacional de San Martín).
- D'Aloisio, Florencia, Valentina Arce Castello y Lucía Angélica Arias. 2020. "Afiliações y desafiliasiones escolares ¿qué soporta las trayectorias escolares juveniles?". En *Contar la vida en tiempos difíciles. Experiencias juveniles en sectores populares*, editado por Horacio Paulin, Florencia D'Aloisio, Guido García Bastán y Rafael Carreras, 41-56. Buenos Aires: GEU.
- Elizalde Silvia y Mateo Natacha. 2018. "Las jóvenes: entre la 'marea verde' y la decisión de abortar". *Salud Colectiva* 3, n.º 14: 433-446. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2018.2026>.
- Fainsod, Paula. 2008. "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas". En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, editado por Graciela Alonso y Graciela Morgade, 231-249. Buenos Aires: Paidós.
- Faur, Eleonor. 2019. "La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral". *Mora* 1, n.º 25: 1-3. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es (04.11.2021).
- González del Cerro, Catalina. 2020. "Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral". *Revista Del IICE* 47: 187-200. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646>.
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO
- Larrondo, Marina. 2017. "Participación y escolarización de la política. Reflexiones sobre lo político en la escuela". *Universitas* 26: 109-134. DOI: <http://doi.org/10.17163/uni.n26.2017.04>
- 2021. "Participación estudiantil y política en las escuelas secundarias privadas: una mirada desde la desigualdad". Ponencia presentada en Reunión Científica (FONCyT 2020-00041): Participación, ciudadanía y política en las escuelas secundarias de gestión privada en Argentina. Buenos Aires, CIS IDES-CONICET, 25 al 29 de noviembre de 2021.
- Larrondo, Marina y Pedro Nuñez. 2021. "From Free Bus Fare to Legal Abortion: Politics in Secondary Schools in Democratic Argentina (1983-2018)". En *When Students Protest. Secondary and High Schools*, editado por Judith Bessant, Analicia Mejía Mesinas y Sarah Pickard, 55-71. Lanham: Rowman and Littlefield.

- Martuccelli, Danilo. 2007. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- 2021. “La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19”. *Papeles del CEIC* 2021/1. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21916>.
- Miranda Leibe, Lucía y Beatriz Roque Lopez. 2019. “El mayo estudiantil feminista de 2018 en la Universidad Católica de Chile”. En *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina*, editado por Marina Larrondo y Camila Ponce Lara, 59-78. Buenos Aires: CLACSO.
- Morgade, Graciela. 2019. “La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada”. *Memoria Académica* 1, n.º 3: 1-7. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf (22.02.2022).
- Morresi, Sergio, Ezequiel Saferstein y Martín Vicente. 2021. “Ganar la calle. Repertorios, memorias y convergencias de las manifestaciones derechistas argentinas”. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria* 8, n.º 15: 134-151. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/252/90> (07.02.2022).
- Nardin, Santiago. 2017. “La noción de ‘soporte’ en Robert Castel y Danilo Martuccelli. Sus aportes al estudio de los procesos de individualización en el mundo popular”. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política, Buenos Aires, 2 al 4 de agosto de 2017.
- Nobile, Mariana. 2016. “Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa”. En *Espacios en Blanco* 26: 187-210.
- Núñez, Pedro. 2017. “Leyes, políticas públicas y percepciones estudiantiles sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria”. *Polifonías Revista de Educación* 11, n.º 6: 144-172. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/46317/CONICET_Digital_Nro.ebf46cd3-90b9-4f36-b501-7717fd24592a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (19.02.2022).
- 2019. “La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil”. *Revista Estado y Políticas Públicas* 12, n.º 7: 123-145.
- Núñez, Pedro, Rafael Blanco, Mariana Vázquez y Pedro Vommaro. 2021. “Experiencias políticas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina): demandas, ámbitos y fronteras en la participación estudiantil”. *Educação & Sociedade* 42: 1-17. <https://www.scielo.br/pdf/es/v42/1678-4626-es-42-e21458.pdf> (13.02.2022).
- Núñez, Pedro y Denise Fridman. 2020. “Configuraciones normativas en la escuela secundaria: interacciones escolares en relación a la convivencia y la participación política”. En *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*, editado por Myriam Southwell, 175-202. Buenos Aires: Unipe.
- Otero, Estefanía, Gabriel Quinzani y Matías Minelli. 2022. “Participación estudiantil durante la pandemia. El caso de escuelas tradicionales de la Universidad de Buenos Aires”. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior: experiencias, decisiones pre y post pandemia*, editado por Pedro Núñez y Sebastián Fuentes, 57-78. Rosario: Homo Sapiens.
- Pinkasz, Daniel y Pedro Núñez. 2020. “¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI”. En *I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe*, editado por Daniel Pinkasz y Pedro Núñez, 253-274. San José: FLACSO.
- Servetto, Silvia. 2008. “Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad”. *Cuadernos de Educación* 6, n.º 6: 245-255.
- Tiramonti, Guillermina, comp. 2004. *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

- Tomasini, Marina. 2020. “¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina”. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad* 2, n.º 10: 123-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v10.n2.6>.
- Vázquez, Melina y Alejandro Cozachcow. 2021. “Entre las redes y las calles: organizaciones y acciones colectivas juveniles durante la pandemia (2020-2021)”. *Última Década* 57, n.º 29: 159-196. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65990> (15.03.2022).

Fecha de recepción: 23.07.2022

Fecha de aceptación: 06.10.2022