

¿Qué para quiénes? desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina



What for whom? inequalities, educational completion policies and the right to education in Argentina

Correa, Mariana

 Mariana Correa

correamariana@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Revista Educación las Américas

Universidad de Las Américas, Chile

ISSN-e: 0719-7128

Periodicidad: Semestral

vol. 11, núm. 1, 2021

ccalisto@udla.cl

Recepción: 03 Marzo 2021

Aprobación: 05 Julio 2021

URL: <http://portal.america.org/amei/jatsRepo/248/2482275004/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.137>

Cada autor garantiza que su trabajo enviado es original y que tiene todo el poder para celebrar este acuerdo. Ni este trabajo ni otro similar se han publicado en otro lugar en ningún idioma ni se enviarán para su publicación en otro lugar mientras REA los esté evaluando. El autor conserva sus derechos de autor y garantiza a la revista el derecho de la primera publicación de su obra.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: En las últimas décadas, la expansión de políticas estatales tendientes a la promoción y universalización de la educación secundaria en Argentina y la región generó procesos de masificación y, en ese marco, la inclusión de sujetos históricamente excluidos de la escuela. Ello introdujo en las agendas políticas, académicas e institucionales la necesidad de problematizar el rol que ocupa la escuela en la producción y reproducción de desigualdades y su impacto en las experiencias educativas de los sujetos. Este artículo se inscribe en estas discusiones, expone resultados de un estudio de caso cualitativo que problematiza la puesta en acto dos programas de terminalidad educativa en la provincia de La Pampa, Argentina: el Plan FinEs y el Programa Vos Podés. El argumento central propone que los programas no solo constituyen respuestas estatales al problema del abandono escolar; sino que también son constructoras de imágenes y discursos sobre los grupos sociales hacia los que se dirige y en tal sentido, configuran escenarios y condiciones para la construcción de experiencias educativas. Se plantea que el procesamiento de las edades que realizan los programas, en tanto categoría social que se intersecta con otras como el género y la clase social, constituye uno de los modos en que el Estado interpreta y da respuesta a las necesidades de los/as sujetos que transitan por ellos.

Palabras clave: desigualdades, terminalidad educativa, derecho a la educación, categorizaciones.

Abstract: In recent decades, the expansion of state policies aimed at promoting and universalizing secondary education in Argentina. The region generated processes of educational massification, and, within this framework, the inclusion of subjects historically excluded from school. The need to problematize the school's role in producing and reproducing inequalities and its impact on the subject's educational experiences were introduced in the political, academic, and institutional agendas. This article is part of these discussions and presents the results of a qualitative case study that problematizes the implementation of two educational completion programs in the province of La Pampa, Argentina: the FinEs Plan and the Vos Podés Program. The central argument proposes that the programs are state responses to the problem of school dropout; they are also builders of images and discourses about the social groups to which they are directed and, in this sense, configure

scenarios and conditions for the program's construction of educational experiences. It is proposed that the student's age and social category (which intersects with others such as gender and social class) constitute one of the modes in which the State interprets and responds to the needs of the subjects who pass through them.

Keywords: inequalities, educational completion, right to education, categorizations.

1. INTRODUCCIÓN

El logro de la igualdad –en su sentido amplio– constituye en nuestras latitudes no solo un horizonte deseable, sino una deuda pendiente en materia de políticas de Estado y de cambios en la estructura social (Correa, 2018). Si bien en los últimos años en muchos países de la región se han logrado avances significativos en pos de reducir la brecha entre los que más y los que menos tienen, persisten desigualdades que trascienden las condiciones socioeconómicas de los sujetos. Esto es, desigualdades de género, de edad, de clase social, de etnia, territorial, de nivel educacional, entre otras; que constituyen relaciones asimétricas, categorías desiguales, reconocidas y organizadas que jerarquizan a los sujetos según su acceso (o no) a ciertos recursos socialmente valorados (Tilly, 2005).

En el plano educativo, los esfuerzos estatales por mitigar las desigualdades de origen se traducen en reformas graduales de los sistemas escolares que implican, entre otras políticas, la extensión de los años de escolaridad obligatoria. Así, según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017), entre 2000 y 2016, fueron catorce los Estados que extendieron entre uno y seis años su escolaridad obligatoria.[1] No obstante, las tasas de finalización de este tramo de escolarización muestran datos alarmantes: según un relevamiento reciente del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL-UNESCO, 2019), en diez países de América Latina las tasas de finalización oscilaron entre el 40,29% en Uruguay –país que presentó el porcentaje más bajo– y un 83,73% en Perú, Estado que alcanzó el porcentaje mayor. En este arco, Argentina presentó una tasa del 69,71%. Estos datos muestran que, pese a los esfuerzos estatales, aún existe un significativo porcentaje de adolescentes, jóvenes y adultos que no logró culminar su escolaridad obligatoria.

En Argentina, son múltiples los estudios que señalan que los escollos más fuertes que enfrentan las reformas educativas en la escuela secundaria se vinculan con la permanencia de una estructura pedagógica y organizacional tradicional, formato que resiste cambios y reproduce prácticas exclutoras, que afectan las experiencias educativas de aquellos sujetos que pertenecen a sectores sociales vulnerables (Ziegler, 2011; Acosta, 2020). Ante este escenario, las políticas de terminalidad educativa se materializan como programas de término, regulados por un conjunto de normativas que explicitan sus propósitos, alcances y períodos de duración en contextos específicos y tienen como destinatarios a sujetos que presentan “trayectorias escolares reales” heterogéneas, variables o contingentes, diferentes a las esperadas o “teóricas” por el sistema formal (Terigi, 2008).

El artículo expone algunos resultados emergentes de un estudio de caso que problematiza la concreción de dos programas de terminalidad educativa en la Provincia de La Pampa, Argentina: El Programa de Inclusión Educativa Vos Podés (en adelante Programa Vos Podés) y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (en adelante Plan FinEs). El texto se organiza del siguiente modo: en la primera parte, se presentan los objetivos, metodología y encuadre conceptual de la investigación; en la segunda, los aspectos metodológicos que sustentan el estudio. Después, en la tercera parte, se plantean algunos aportes conceptuales para la problematización de la reproducción de desigualdades en el marco de los programas en estudio,

para luego –en un cuarto apartado– exponer los modos en que estos procesan las edades de sus sujetos destinatarios. Como cierre, se esbozan reflexiones acerca de los límites y alcances de estos programas para el logro de la inclusión educativa y social de quienes transitan por ellos.

2. METODOLOGÍA

La investigación, que constituye la propia tesis doctoral en curso[2], analiza la “puesta en acto” (Ball, 2013) de dos programas de finalización de la educación secundaria destinados a adolescentes, jóvenes y adultos/as en la provincia de La Pampa, Argentina: el Programa Vos Podés, de alcance provincial, y el Plan FinEs, nacional. Ambas políticas tienen como propósito común la garantía del derecho a la educación de quienes, por diversos motivos, no culminaron la educación secundaria obligatoria en el sistema formal.

El Vos Podés es un programa que surge en el 2014, en la provincia de La Pampa, destinado a estudiantes de 14 a 17 años que abandonaron sus estudios secundarios o bien presentan reiteradas inasistencias o repitencias en el sistema formal. Propone una trayectoria escolar de cuatro años, estructurada en dos ciclos (Ciclo Básico y Ciclo Orientado) de dos años de duración cada uno, ambos con una organización por espacios curriculares y talleres. Actualmente, el Programa se lleva adelante en las ciudades de Santa Rosa y General Pico y en la localidad de Toay Toay. En cuanto al Plan FinEs, iniciado en 2008, es una política de alcance nacional que surge en el marco de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA) destinada a sujetos mayores de 18 años que no lograron finalizar sus estudios primarios y/o secundarios. Desde sus comienzos, se concreta en dos etapas: la primera destinada a la atención de quienes finalizaron su educación secundaria sin acreditar espacios curriculares correspondientes al último año de escolaridad; y, la segunda, a partir de 2012, pensada para jóvenes y adultos que no transitaron la escuela primaria o secundaria en su totalidad. El programa es presentado como una “agenda didáctica flexible”, donde el docente tutor y el estudiante acuerdan un plan y cronograma de producción de actividades de enseñanza y aprendizaje por lograr, en ocho encuentros tutoriales y una evaluación final.

Como objetivo general, el estudio propone analizar la puesta en acto de los programas, con foco en los modos en que estos garantizan el derecho a la educación secundaria obligatoria en la provincia de La Pampa. Como objetivos específicos, se busca reconstruir y analizar la emergencia de los programas de terminalidad educativa como formatos educativos alternativos al modelo organizacional de la escuela secundaria; analizar los alcances, límites y efectos no previstos de las políticas en diversos niveles o instancias de concreción (Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa e instituciones sedes); analizar la construcción de derechos, necesidades y beneficiarios/as de los programas seleccionados y conocer los sentidos que para los/as estudiantes supone transitar por cada uno de ellos.

Como contextualización temporal, el estudio se circunscribe en el período 2012-2019. En el caso del Plan FinEs, que se desarrolla en dos etapas, 2008-2011 y 2012-2018 en La Pampa, se optó por situar el estudio en el segundo período como continuidad de los análisis realizados en la tesis de licenciatura de la autora, focalizados en conocer las experiencias educativas de egresados/as del programa durante la etapa 2008-2011. En cuanto al Vos Podés, la política se abordó desde sus inicios en 2014 hasta 2019 inclusive. Se adoptó este año como cierre del período, ya que coincide con la finalización del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) en Argentina, hito considerado relevante por la incidencia de sus políticas en la interrupción de estas y otras iniciativas estatales tendientes a la ampliación de derechos.

A continuación, en la tabla 1 se presentan los aspectos programáticos centrales de las políticas en estudio:

TABLA 1
Caracterización del Plan FinEs y del Programa Vos Podés en la provincia de La Pampa (Argentina)

	Plan FinEs (Secundaria)	Programa Vos Podés
Período de concreción y alcance	Primera Etapa: 2008-2011 Segunda Etapa: 2012- 2018 Alcance nacional	2014- continúa Alcance provincial
Población destinataria	Jóvenes y adultos mayores de 18 años	Adolescentes entre 14 y 17 años
Líneas de acción	-Atención de necesidades y demandas de los sujetos situados en su lugar de pertenencia (barrio) o trabajo -Sistemas de tutorías organizados por áreas de conocimiento -Propuestas pedagógicas acotadas y flexibles	-Reinserción educativa -Reestructuración de los ciclos básicos y orientados del nivel secundario en cuatro años de duración -Propuestas pedagógicas innovadoras y flexibles -Formación para el ingreso al circuito laboral o a la educación superior
Condiciones de ingreso	- Tener 18 años en adelante - Adeudar espacios curriculares correspondientes al último año de la educación secundaria. - Haber pasado al menos un año de abandono de su escuela secundaria de procedencia	- Tener entre 14 y 17 años - Registrar tres repitencias en el sistema formal -Sobre edad -Abandono
Sedes y distribución	En 2008, 22; en 2009, 22; en 2010, 57; en 2011, 50; en 2012, 41; en 2013, 78; en 2014, 92; en 2015, 85; en 2016, 56; en 2017, 52 y en 2018, 25. Distribución variable año a año, centralmente en escuelas de toda la provincia	Desde 2014 funciona en 2 sedes: una situada en Santa Rosa (Capital provincial) y otra ubicada en General Pico. En 2016, como anexo de la escuela sede de Santa Rosa, se crea una tercera en Toay
Financiamiento y gestión	Financia Ministerio de Educación de la Nación. Gestionan: Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa y entidades como organizaciones sindicales, asociaciones civiles, entre otras.	Financia y gestiona Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa

Elaboración propia a partir de los textos normativos de los programas y de datos otorgados por referentes ministeriales de la provincia.

Como puede advertirse, se trata de “políticas intensivas”; esto es, propuestas acotadas territorialmente respecto al número de sedes y de estudiantes que atienden, hecho que posibilita un mayor grado de innovación sobre el régimen académico, las modalidades de acompañamiento a quienes asisten y el currículum (Terigi, 2012).

La investigación adopta, como marco general, herramientas conceptuales propuestas por Stephen J. Ball, en diálogo con aportes de las teorías feministas del Estado, especialmente con los análisis de Nancy Fraser (1991) y Lynne Haney (2002). Así, el estudio parte por concebir al Estado en tres sentidos complementarios: como actor policéntrico, que configura redes con otros actores o entidades en pos de cumplir sus objetivos; esto es, trabaja en articulación con otras organizaciones, pero mantiene un rol fundamental en la producción de políticas educativas (Ball, 2013). Desde los análisis de las teorías feministas del Estado, se trata de una entidad multifacética compuesta por capas, conformada por diferentes aparatos que pueden operar de maneras inconsistentes y que presenta un contexto institucional heterogéneo y fragmentado, en cuyo seno el disciplinamiento y la resistencia constituyen fuerzas que operan de manera simultánea (Haney, 2002). Se lo comprende también como intérprete de necesidades, y un constructor de sujetos sociales a partir de los modos en que interpreta sus problemas, necesidades, identidades y contextos. Sus políticas constituyen “un espacio en contienda, donde los grupos con recursos discursivos (y no discursivos) desiguales compiten por establecer como hegemónicas sus interpretaciones respectivas sobre lo que son las legítimas necesidades sociales” (Fraser, 1991, p. 11).

2.1 Notas metodológicas

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, perspectiva que propone analizar casos en su particularidad temporal y local a partir de las expresiones y las actividades de las personas en sus contextos (Flick, 2007). En el marco de esta propuesta metodológica, se opta por el estudio de caso. Según la tipología propuesta por Stake (1998), y a partir de los propósitos del estudio, se opta por un estudio de caso de tipo instrumental, ya que el caso (constituido por los programas de terminalidad educativa seleccionados), posibilita comprender un fenómeno que los trasciende, que, en este estudio, son los modos en que se ponen en acto el Plan FinEs y el Programa Vos Podes en dos de sus sedes, situadas en la ciudad de General Pico, La Pampa (Argentina). Estos programas son seleccionados por su impacto/relevancia en el contexto provincial (número significativo de sujetos a los que atiende), destinados a sujetos pertenecientes a diferentes grupos de edades que tienen en común su paso previo por la escuela secundaria, pero que adeudan la acreditación de espacios curriculares o tramos de formación para su culminación.

Dada las características de los programas, se opta por la construcción de un muestreo intencional y flexible de los sujetos, que se configura de manera progresiva en el marco del avance del trabajo de campo. Así, el muestreo es secuencial y acumulativo (Strauss y Corbin, 1990). Entre los instrumentos de producción de datos, se privilegia la realización de entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Según Vega (2009), estas suponen una conversación (no segmentada, precodificada, ni cerrada por un cuestionario) entre dos o más personas, registrada por el/la entrevistador/a con el objetivo de generar un discurso continuo y con cierta línea argumental sobre un tema. En tabla 2, se detallan los tipos de actores entrevistados:

TABLA 2
Descripción del trabajo de campo, según Programa y Etapa

Programas de Terminalidad	Primera Etapa	Segunda Etapa	Total
Plan FinEs	1 coordinadora de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. 1 Referente Provincial. 1 Directora de sede. 6 docentes tutores de diferentes materias y/o áreas disciplinares.	3 docentes tutores de diferentes materias y/o áreas disciplinares. 9 estudiantes jóvenes y adultos/as (seis mujeres y tres varones).	21 entrevistas
Programa Vos Podés	1 Directora General de Educación Secundaria de la Provincia (2012-2015) y Subsecretaria de Educación (2016-2018). 1 Coordinador general. 1 Coordinador de sede. 6 docentes de diversos espacios curriculares (3 mujeres y 3 varones).	1 Coordinador de sede. 4 docentes de diversos espacios curriculares (2 mujeres y 2 varones). 6 estudiantes adolescentes (3 del Ciclo Básico y 3 del Ciclo Orientado).	20 entrevistas

Elaboración propia.

En todos los casos, las entrevistas apuntaron a conocer las percepciones de los actores en relación con diferentes aspectos del problema. A quienes trabajan en instancias intermedias, se les consultó acerca del proceso de construcción de las normativas que regulan los programas, intencionalidades y actores intervinientes, previsión de recursos humanos y materiales (financiamiento) y evaluación de su desarrollo en la provincia, desde sus inicios hasta la actualidad. Las entrevistas realizadas a directivos, por su parte, estuvieron orientadas a conocer la gestión institucional de los programas y sus percepciones acerca de las necesidades y demandas de quienes asisten a sus sedes. Las conversaciones con docentes estuvieron orientadas a conocer sus experiencias previas en otros programas de terminalidad educativa o en formatos pedagógicos alternativos, sus percepciones sobre los/as estudiantes (características, necesidades y demandas), su propuesta pedagógica y sus valoraciones acerca del formato del Programa y su capacidad para garantizar procesos de inclusión educativa y social. Por último, las preguntas realizadas a estudiantes refirieron a sus experiencias educativas previas a su ingreso en los programas, las rupturas y continuidades con las experiencias educativas promovidas en el marco de la política y sus intereses presentes y futuros.

3. RESULTADOS

3.1 Desigualdades, categorizaciones y procesamiento de las edades

La reestructuración social y económica de las sociedades latinoamericanas, en el marco de los procesos de globalización neoliberal de las últimas décadas, desencadenaron cambios significativos en las políticas estatales de protección social y en los mercados de trabajo que condujeron, entre otros derroteros, a la desprotección de los sectores sociales más vulnerables y al debilitamiento de los lazos de integración social (Castel, 2004). Así, en términos de Saraví (2015), la exclusión social constituye el “núcleo de la nueva cuestión social” (p. 32).

Como se anticipó en la introducción, Tilly (2005) sostiene que las desigualdades, en tanto procesos multidimensionales que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, no pueden reducirse a un plano económico, sino que involucran además dimensiones relacionadas con supuestos relativos al género, la etnicidad, las relaciones intergeneracionales, entre otras. Se trata de desigualdades categoriales definidas como límites colectivos negociados entre redes interpersonales que producen desigualdad cuando generan ventajas de ciertos grupos o sectores por sobre otros. Así, las categorías se presentan en el plano de la experiencia colectiva como “pares categoriales”, como líneas divisorias e incompletas que ubican a los sujetos de un lado u otro de ellas. Por ejemplo: negro/blanco, varón/mujer, niño/adulto, ciudadano/extranjero o casado/soltero. Tilly sostiene que las categorías refuerzan o contribuyen a la reproducción de las desigualdades cuando se combinan con la jerarquía porque una refuerza a la otra. En este sentido, argumenta que “cuando se aplican, las categorías pareadas y desiguales hacen un crucial trabajo organizacional, por el que producen diferencias importantes y duraderas en los recursos valorados. La desigualdad persistente depende abundantemente de la institucionalización de los pares categoriales”. (Tilly, 2005, p. 22).

Las desigualdades se configuran además a partir de los diversos bienes económicos y culturales que disponen los sujetos y sus esferas sociales de pertenencia. En una publicación reciente, Dubet (2020) lo ejemplifica del siguiente modo:

Somos desiguales ‘en calidad de’: asalariado más o menos bien pago, estable o precarizado, poseedor o no de un título educativo, joven o viejo, mujer u hombre, residente de una ciudad dinámica o de un territorio en conflicto, de un barrio chic o de un suburbio popular, solo o en pareja, de origen extranjero o no, blanco o no, etc.” (p. 13).

Para el sociólogo, la jerarquización de los sujetos a partir del régimen de clase que emerge en las sociedades industriales –definido como régimen de desigualdades y percibido por estos como injusto, pero relativamente estable– ya no permite explicar las configuraciones sociales actuales. Sostiene que en la actualidad no todas las desigualdades se viven dolorosamente, sino que se sufren aquellas que emergen de la propia comparación con otros sujetos en condiciones sociales, económicas y culturales similares a las propias. Son las “pequeñas desigualdades” dice Dubet, las que generan indignación y sensación de injusticia, ya que impactan en las subjetividades como una prueba individual que “se debería” superar. Así, las desigualdades ya no expresan tajantemente en las posiciones de clase, sino que se viven y padecen en primera persona, siendo este padecimiento mayor en la medida en los sujetos se perciben libres e iguales en derechos y sienten el deber de afirmarlo (Dubet, 2020).

Asistimos, entonces, a una multiplicación de criterios de desigualdad, que configuran y atraviesan las experiencias vitales de los sujetos, que generan condiciones de vida fragmentadas y la conformación de espacios de inclusión desigual o de exclusión recíproca, en los que las percepciones de los propios sujetos, esto es, sus experiencias subjetivas en condiciones desiguales resultan centrales para analizar y comprender tales procesos (Saraví, 2015).

En materia educativa, históricamente la atención a aquellas poblaciones sociales vulnerables, atravesadas por estas múltiples desigualdades o en situación de progresiva “acumulación de desventajas”, ocupó un lugar

preponderante en las agendas políticas latinoamericanas, aunque con diversos matices. En Argentina, la reforma neoliberal impulsada a la partir de la Ley Federal de Educación –sancionada en 1993– dio lugar a la creación de políticas compensatorias focalizadas en estos sectores, iniciativas que según diversos estudios se caracterizaron por un fuerte componente “asistencialista”, en detrimento de sus propósitos pedagógicos formativos (Gluz, 2013; Pagano, 2016). Esto contribuyó a la profundización de desigualdades, en tanto se trató de políticas que potenciaron procesos de diferenciación y clasificación escolar.

En el marco de los procesos de reforma educativa posteriores, planteados por la Ley Nacional de Educación, sancionada en 2006, se define la educación como derecho social y se postulan propósitos vinculados a su universalización. El concepto “inclusión” se vuelve estelar y se traduce en la puesta en acto de políticas que proponen una revisión de los rasgos excluyentes de la escuela secundaria tradicional, discuten los componentes compensatorios de sus predecesoras y plantean la necesidad de promover procesos de igualdad educativa y social, a partir del reconocimiento de las desigualdades de origen de los sujetos.

Las políticas de terminalidad educativa en estudio se inscriben entre estas últimas. Los análisis parten por considerar que los discursos y representaciones que estas proponen acerca de sus destinatarios/as se traducen en decisiones administrativas, intervenciones y negociaciones; escenario en el que se configuran las experiencias de los sujetos. Así, los programas construyen discursos acerca de los sujetos y sus necesidades, definen satisfactores y legitiman ciertas demandas en detrimento de otras (Fraser, 2011; Llobet, 2013).

Sin desconocer las implicancias de las condiciones de clase y de género en la construcción de experiencias educativas, en esta oportunidad se presentan algunas discusiones respecto a las definiciones y representaciones de los programas y de sus sujetos destinatarios respecto a la edad. Esta, según Mintz (2007) es –en principio– un conjunto de signos que sujetos y sociedades utilizan para medir sus progresos en el curso de una vida. Estipula hitos de desarrollo y comportamientos esperables para cada uno de ellos y, en tal sentido, comprende una experiencia subjetiva. Se trata de una categoría organizadora, un sistema de poder y jerarquía que estipula derechos y prohibiciones.

Desde una perspectiva antropológica, Feixa (1997) recupera diversos estudios realizados en torno a este tópico y propone algunas distinciones que resultan relevantes para su comprensión. A continuación, se presentan algunas definiciones:

La edad como condición natural no siempre coincide con la edad como condición social. Bernardi (1985:1) distingue, en este sentido, entre edad psicológica (que mide el desarrollo cronológico de un individuo desde su nacimiento hasta el presente) y edad estructural (que mide su capacidad para desarrollar ciertas actividades sociales, lo que se traduce en ritos de paso como la iniciación o en lindes legales como la mayoría de edad o la jubilación). No debe confundirse la edad como ciclo vital (que define los grados de edad por los cuales han de pasar los miembros individuales de una cultura) con la edad como generación (que agrupa a los individuos según las relaciones que mantienen con sus ascendientes y sus descendientes y según la conciencia que tienen de pertenecer a una cohorte generacional) (...) Por último, debe diferenciarse la edad como condición social (que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a los sujetos) y la edad como imagen cultural (que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos) (p. 3).

Todas estas definiciones expresan categorías que posibilitan la comprensión de los diversos aspectos inherentes a la edad en el marco de sociedades adultocéntricas, que postulan grupos de edades subalternos (infancia, adolescencia, juventud), considerados como “preparación para” o regresión del modelo adulto (Martin Criado, 2009). Para Chaves, Vommaro y Gentile (2018), las desigualdades propias de nuestros territorios latinoamericanos generan desventajas específicas en estos grupos de edades subalternos: “Siempre las condiciones de pobreza e indigencia empeoran o se encarnizan con los/as ancianos/as, y los/as niños/as, adolescentes y jóvenes” (p. 10).

A partir de estas consideraciones, se abordan las políticas públicas educativas como instancias en que el Estado procesa socialmente las edades de sus sujetos destinatarios, y que es a partir de tales definiciones (la definición de adolescencia, juventud y adultez concretamente) que –en intersección con otros aspectos como

el género y la condición de clase ya mencionados– propone acciones específicas para el tratamiento de sus problemas.

3.2 Propuestas estatales y desigualdades en el contexto educativo

El análisis de la reproducción de desigualdades persistentes en el sistema educativo, específicamente al ámbito de la educación secundaria, en diálogo con las propuestas estatales para promover políticas de inclusión, dota de relevancia la pregunta acerca de quiénes son los y las que ingresan en los programas y cómo fueron sus experiencias educativas pasadas y presentes respecto a la escuela. A continuación, se presenta una breve descripción de quienes asistieron a los programas en estudio. De la muestra de estudiantes entrevistados/as se advierten cuatro tipos de trayectorias predominantes:

- Adolescentes, entre 14 y 17 años que presentaron asistencia intermitente, períodos de abandono o entre dos o tres repitencias en algún año de su escolaridad, que fueron “ubicados/as” en el Vos Podés por su escuela de procedencia o “invitados/as” por otros/as a reencauzar sus trayectorias educativas en el programa;

Jóvenes entre 18 y 24 años que no lograron finalizar en la escuela secundaria a la que asistían y dos o tres años después ingresan al FinEs, movilizados principalmente por requerimientos en sus actuales puestos de trabajo;

Jóvenes que, luego de abandonar la escuela secundaria común asistieron a alguna escuela para jóvenes y adultos (EDJA), por diversos motivos no pudieron sostenerse en esta y, tras presentar una nueva situación de asistencia irregular o abandono, es la propia escuela la que ofrece la alternativa del FinEs.

Jóvenes y adultos mayores de 25 años que, luego de transcurridos muchos años fuera del sistema, con pocos espacios curriculares pendientes de aprobación, deciden retornar y culminar sus estudios. Entre los motivos centrales, emerge cierta deuda pendiente consigo mismos, móviles afectivos como la relevancia de demostrar a los propios/as hijos/as (muchos/as de ellos/as adolescentes y/o jóvenes) la importancia de estar en la escuela y finalizar o el requerimiento para ascender o mejorar sus condiciones en sus actuales puestos de trabajo.

Obsérvese que los recorridos de estos sujetos por el sistema educativo no pueden ser tajantemente catalogado en “asistencia” y/o “abandono”. Muchos/as asisten a los programas y simultáneamente trabajan de manera informal, incluso hay quienes paralelamente estudian oficios. Así, es posible encontrar trayectorias vitales en las que la moratoria social –basada en la distribución desigual de bienes materiales y simbólicos– se ve interrumpida.

Según una clasificación reciente propuesta por Saraví (2020), las desigualdades aquí pueden analizarse en su dimensión diacrónica; esto es, en una dimensión temporal. Para el sociólogo, “en algunos casos, el tiempo puede representar un momento de latencia, es decir un período intermedio (sin manifestaciones) entre la desventaja inicial y la futura (...) otras veces, la acumulación se despliega en el tiempo de manera casi continua” (p. 237). En todos los casos presentados, adolescentes, jóvenes y adultos/as expresan experiencias educativas que posibilitan advertir trayectorias vitales atravesadas por diversas desigualdades. En este sentido, “volver a la escuela” supone para ellos y ellas una decisión que apunta a “detener” la acumulación de desventajas en términos económicos, sociales y simbólicos.

En el caso de los y las adolescentes entrevistados/as, cuando se les consulta por su interés en el programa Vos Podés, aparece entre los motivos la posibilidad de acreditar la escolaridad secundaria en cuatro años, en vez de seis, como exige la escuela secundaria formal. Lejos de ser explicado como “la opción rápida y fácil”, emerge en sus discursos la idea de “recuperar el tiempo perdido” en aquellos períodos de abandono o repitencias

que marcaron sus experiencias educativas previas. Allí aparece la preocupación por la propia edad al finalizar el secundario, que se traduce en expresiones como “Gracias al programa voy a llegar a recibirme con 18”. Esto se conecta con una resignificación de la edad actual. Al respecto, un estudiante explica: “Entré tranquilo teniendo una edad más adulta ya y sabiendo que no me puedo poner a hacer las mismas pavadas (tonterías) que hacía antes”.

Bourdieu (1990) explica que los adolescentes de clases populares vivencian la escolaridad prolongada como una situación de malestar, ya que ella implica estar socialmente “fuera de juego”. Ser estudiante en estas condiciones supone una existencia separada al status de joven o de adulto trabajador. La preocupación por la edad, entonces, aparece imbricada en la construcción de la experiencia educativa actual y a largo plazo, en la conformación del propio proyecto de vida. Si bien no es objeto de la investigación en curso problematizar qué comprenden los/as estudiantes como “proyecto de vida”, se advierte que, al igual que ocurre en otros programas educativos y sociales orientados a poblaciones jóvenes, este incluye un componente temporal, que implica organizar el propio curso de vida a partir de considerar que se trata de un desarrollo finito en el que las decisiones personales adquieren un componente racional para su diseño, en detrimento de las condiciones sociales desiguales en que tal proyecto se inscriba (Medan, 2012).

A continuación, en la tabla 3, se exponen los modos en que los programas en estudio categorizan a sus sujetos destinatarios:

TABLA 3
Categorizaciones de los programas según edades de los sujetos destinatarios

Sujetos destinatarios	Plan FinEs (Secundaria)	Programa Vos Podés
Adolescentes (14-17 años)	Sujetos “en riesgo” y con “alta vulnerabilidad social”	No admite adolescentes
Jóvenes (18-25 años)	Pueden tener 18 y 19 años, siempre y cuando hayan ingresado siendo adolescentes. Solo excepciones.	Sujetos “en riesgo”, preocupados centralmente por acreditar la escolaridad secundaria obligatoria
Adultos (26 años-en adelante)	No admite adultos	Sujetos con necesidad de propuestas pedagógicas flexibles y estrechamente vinculadas con el mundo del trabajo

Elaboración propia a partir de los textos normativos de los programas.

Vale destacar que las franjas etarias postuladas constituyen categorías nativas de los programas, clasificaciones que no solo operan como criterios de admisión/rechazo de estudiantes, sino que contribuyen a la construcción de imágenes y representaciones acerca de estos y sus necesidades, y como correlato, a modos de atención/intervención estatal específicos. Al respecto, se aclara que la clasificación adoptada es la que predomina en los textos políticos de ambos programas, ya que por momentos se advierten usos indistintos de los términos adolescente, joven y adulto. En el caso del programa Vos Podés, hay pasajes en que se emplea junto a la nominación adolescentes, la de jóvenes o viceversa: “adolescentes y jóvenes” o “jóvenes y

adolescentes”. En cuanto al Plan FinEs, cuando se diferencian las líneas de acción según las edades, se habla de “jóvenes entre 18 y 24 años” y de “jóvenes (nuevamente) y adultos mayores de 25 años”.

Estos modos de referir a los sujetos habilita –en principio– dos observaciones. La primera, vinculada a la ausencia de definiciones respecto a cómo se comprende al sujeto adolescente, al joven y al adulto; y, la segunda, relacionada con la ausencia de marcas de género. Ambas normativas los/as catalogan como sujetos masculinos, invisibilizando así a las adolescentes, jóvenes y adultas mujeres y a quienes expresan identidades no binarias.

En el terreno de las políticas, las categorías disponibles para nombrar y clasificar a los sujetos se vinculan estrechamente con los procesos sociales, políticos y económicos a los que refieren (Llobet, 2013). Así, cuando los programas de terminalidad educativa caracterizan a su población destinataria como sujetos “en riesgo”, excluidos del sistema educativo formal y a partir de estas definiciones proponen objetivos de inclusión educativa y social, aspiran a producir transformaciones en los procesos que determinan la situación que quieren cambiar. No obstante, las políticas y el “éxito” (o fracaso) en el logro de sus objetivos, se definen en las interacciones propias de la cotidianeidad institucional.

En el programa Vos Podés, como se aprecia en la tabla 3, la franja etaria de admisión es de 14 a 17 años, definición que coincide con la edad teórica establecida por la escuela secundaria para alcanzar su finalización: tener 17 años de edad. Si bien, según los coordinadores entrevistados los/as graduados/as no deberían superar los 18 años, en la práctica hay excepciones. Ana, estudiante entrevistada, relata con tono de alivio: “Entré rozando porque me anoté a los 17, sino tenía que esperar hasta los 19 para anotarme en una nocturna”. La edad, entonces, constituye un atributo preponderante en la posibilidad de ser incluidos/as por la propuesta estatal en cuestión. Las “excepciones a la norma” son interpretadas por docentes y coordinadores como parte de las decisiones vinculadas a la evaluación de los casos que llegan y en sentido más amplio, a los propósitos de inclusión del programa. Así, la inclusión es comprendida como sinónimo de “contemplación” de las situaciones de quienes llegan. A saber:

En algunos casos hemos hecho excepciones con chicos que son mayores, porque veíamos que la situación era muy compleja, sobre todo en los casos de mamás estudiantes... Veíamos que por ahí en Adultos se les iba a seguir complicando, porque no tienen el servicio de una maestra jardinera que cuida a los chicos, que eso lo tenemos acá en Santa Rosa, pero no lo tenemos en Toay ni en Pico (Entrevista a coordinador general, Programa Vos Podés).

De este pasaje surgen al menos dos observaciones: una primera, vinculada a la representación del referente respecto al sistema de educación de jóvenes y adultos, ámbito institucional que por sus características no respondería a las necesidades de quienes llegan al Vos Podés y una segunda interpretación, en diálogo con las reflexiones teóricas ya enunciadas, respecto a los modos en que los programas reproducen desigualdades al presentarse situaciones disímiles respecto a los recursos disponibles en sus sedes.

Como sostiene el coordinador en sus últimas líneas, la sede de Santa Rosa (capital provincial), cuenta con jardín de infantes dentro de la institución, lo que posibilita que las estudiantes adolescentes madres puedan estudiar. En otro pasaje de la entrevista comenta, además, que disponen de un colectivo que busca a los/as estudiantes por sus casas, para evitar nuevas situaciones de ausentismo. Estos recursos no existen en la sede de General Pico. Allí el programa registra a la fecha tres cambios de ubicación institucional, que docentes y estudiantes entrevistados/as coinciden en definir como parte de las dificultades para trabajar o asistir al programa. Ante, por ejemplo, el último cambio de escuela sede, Andrés (estudiante) relata: “Hay chicos a los que les queda lejos y no pueden venir más. Incluso yo las pocas veces que vengo caminando desde el xxx (barrio) llego muerto de cansancio y no quiero hacer nada”.

En el caso del FinEs, la normativa nacional propone líneas de acción diferenciadas para jóvenes y adultos. Son considerados jóvenes quienes tienen entre 18 y 25 años y adultos/as quienes tienen de 25 en adelante. En la normativa que regula la política a nivel nacional se pueden advertir ciertas representaciones sobre las definiciones de los sujetos y sus necesidades: en el caso de los/as jóvenes, la intervención está focalizada en sostener a los/as estudiantes en las sedes (presencialidad) y al logro de la acreditación de aquellos espacios

curriculares pendientes de aprobación en la escuela secundaria. Se advierte allí un “enfoque tutelar” de la política (Abramovich, 2006), en el que el Estado interviene para “guiar” la conformación de sus proyectos de vida. La finalización de la escolaridad secundaria es concebida como la posibilidad de “avanzar” hacia otros proyectos, vinculados con la inserción al mundo laboral y en un sentido amplio, a la propia integración social.

Cuando se hace referencia a los/as adultos/as, en cambio, el foco está puesto en el acompañamiento y la resignificación de las propuestas pedagógicas vinculadas al mundo del trabajo. A partir de estas interpretaciones, los/as jóvenes son considerados/as por el FinEs como sujetos “en transición”, en detrimento de los/as adultos/as, definidos/as como sujetos maduros, con otro tipo de necesidades. Esta diferenciación también emerge en los discursos de muchos/as de los/as estudiantes adultos del programa. A modo de ejemplo, Gustavo de 44 años relata: “En el FinEs tenías de todo, la señora de 60 y el pibe de 19, después gente de mi edad...los más chicos muchas veces iban a boludear, hacían perder el tiempo a los profesores. Un desastre”. En este fragmento puede advertirse como Gustavo, adulto, se diferencia de quienes son jóvenes a partir de ciertas actitudes que considera reprobables. Si bien refiere a ciertos jóvenes, sus compañeros/as, su percepción (en este y otros momentos de la entrevista) se extiende al conjunto de los/as sujetos jóvenes. El desinterés y la inmadurez emergen como sus calificativos principales.

Esta categorización concuerda con los modos en que se concibe la juventud y la adultez en las sociedades occidentales modernas. Chaves (2005) explica que, para estas, la juventud es considerada como un estado de pasaje a la adultez, siendo esta el momento de mayor plenitud. De esta manera, es posible simbolizar la vida con una curva que asciende hasta su punto culmine en la adultez y luego desciende hacia la vejez, estando el punto de partida (infancia) y el de llegada (vejez) subordinados al punto medio (juventud). Estas representaciones se complementan con la idea de joven como “ser incompleto”, poco productivo e inseguro y que, como tal, requiere “ser intervenido”. Para el Estado, los/as jóvenes requieren ser tutelados/as a partir del despliegue de redes que incluyen no solo programas educativos, sino también sociales.

En síntesis, se considera que, desde estos esquemas argumentativos mujeres y varones adolescentes y jóvenes presentan “mayor riesgo” que adultos y adultas, cuya preocupación central –desde la mirada de los programas –reside centralmente en conseguir a través de las certificaciones educativas mejores condiciones laborales, en detrimento de los/as adolescentes y jóvenes, sujetos aún inmaduros, incompletos y en transición que deben ser atendidos/intervenidos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados parciales de este estudio, en resonancia con otros realizados en Argentina y la región, sugieren que las desigualdades ya no se expresan tanto en el acceso a la educación secundaria, sino en los logros alcanzados por los sujetos (Sourrouille, 2009). Los programas de terminalidad educativa surgen históricamente en Argentina en el seno de la educación de jóvenes y adultos como propuestas formativas de menor jerarquía respecto a otras disponibles en el sistema formal (Finnegan, 2016). No obstante, en las últimas décadas atrae públicos cada vez más jóvenes en términos etarios, disputando incluso su matrícula con la escuela secundaria formal.

Las trayectorias educativas de los/as adolescentes, jóvenes y adultos/as entrevistados/as denotan períodos de alejamiento del sistema educativo, reinserciones que fracasan por diversos motivos y una nueva apuesta a la escuela a partir de la elección de un programa de terminalidad educativa. Si bien el Plan FinEs y el Vos Podes tienen poblaciones destinatarias, líneas de acción y condiciones de ingreso diferenciadas; el análisis normativo permite advertir que, en relación con la dimensión etaria, los programas refieren a adolescentes y jóvenes como sujetos en riesgo educativo y social, atravesados por condiciones de vulnerabilidad que impactan en sus posibilidades reales de finalizar sus estudios. Son percibidos como sujetos que requieren propuestas educativas estructuradas, en la que el seguimiento por parte de los/as referentes institucionales “asegure” a través de mecanismos como, por ejemplo, la asistencia obligatoria, la continuidad en la escuela. En cuanto a los/as

adultos/as, la “madurez” aparece asociada al mundo del trabajo y a requerimientos de formatos educativos flexibles.

Uno de los interrogantes que emerge a partir de estos discursos, es si los/as adolescentes, jóvenes y adultos/as que asisten a los programas se apropian o no de estas representaciones. Si las resisten, si las reproducen o si producen nuevas. Al respecto, los primeros análisis permiten advertir –en líneas generales– valoraciones positivas respecto a los programas, en cuanto lo definen como una “nueva oportunidad” para terminar la escuela. Respecto a la representación propia de sus edades, se advierte que los/as adolescentes, en muchos casos “negocian su edad de ingreso” para lograr excepciones a lo pautado por la normativa del programa (en este caso el Vos Podés), para “recuperar el tiempo perdido”. Los/as jóvenes, por su parte, expresan preocupaciones vinculadas con la acreditación de los espacios curriculares pendientes de aprobación, que en el marco del Plan FinEs refuerza las representaciones del programa respecto a ellos/as. Por último, se advierte que muchos/as de los/as adultos/as entrevistados/as, también se apropian y reproducen las representaciones que el programa tiene respecto a sus necesidades y demandas. La experiencia de Gustavo da cuenta de esto.

Se considera que pese a los esfuerzos de los programas por sostener a adolescentes, jóvenes y adultos/as dentro del sistema educativo y garantizar su derecho a la educación, las desigualdades persisten. A modo de ilustración, un estudiante del programa Vos Podés, expresa: “Nosotros tendríamos que ser 13, pero la mitad abandonaron”. Las preguntas que surgen son: ¿qué sucedió con el resto de sus compañeros/as? ¿Vivencian una nueva experiencia de fracaso escolar? ¿Qué sucede con aquellos sujetos que no se sienten “atraídos” por este tipo de políticas? Se trata de preguntas que apuntan a analizar las tensiones que suscita la obligatoriedad de la escolaridad secundaria y el derecho a la educación.

¿Qué alcances y límites tienen las acciones de los programas de terminalidad educativa en la garantía de este derecho? ¿Cómo evitar reforzar circuitos educativos diferenciados y con ello la reproducción de viejas desigualdades y la producción de nuevas? Estas preguntas abren nuevos frentes de análisis, cuestiones que actualmente se siguen investigando en el marco del estudio de caso presentado.

Para conseguir revertir las desigualdades sociales, o al menos tener un impacto positivo en ellas, las políticas educativas deben desarrollarse de la mano de otras políticas sociales que incluyan mecanismos que tiendan a la redistribución de la riqueza (Tenti Fanfani, 2009). Vistos desde una perspectiva de inclusión social, los programas deberían llevar adelante acciones orientadas a instaurar mayores grados de bienestar social y de reconocimiento público y simbólico para la totalidad sus sujetos destinatarios, en especial para quienes han tenido sus derechos vulnerados. Los esfuerzos por interrumpir las prácticas excluyentes en nuestros países requieren comenzar a pensar en la configuración de una estructura institucional flexible que contemple la pluralidad socio-cultural de los sujetos y, al mismo tiempo, constituya un sistema con capacidad de autorregularse, aprovechando experiencias particulares y conformando una organización institucional acorde a las nuevas exigencias del contexto sociopolítico más amplio.

REFERENCIAS

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo de América Latina. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11102/1/088035050_es.pdf
- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Del IICE*, 47, 3-40. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637>
- Ball, S. (2013). *Education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo, Conaculta.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (55-86). Barcelona: Gedisa.

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, 23, 9-32. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56586/59877>
- Chaves, M.; Vommaro, P. y Gentile, M.F. (2018). Edades, Políticas y generaciones en América Latina. *Revista Ensamblés*, 4(8), 10-14. Recuperado de <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/158/100>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Financiamiento y gasto educativo en América Latina. (Informe N° 192). Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42403-financiamiento-gasto-educativo-america-latina>
- Correa, M. (2018). Inclusión educativa de verdad. Desafíos de la expansión del nivel secundario en América Latina y el Caribe. En CEPAL (2018). *El futuro de la igualdad en América Latina y el Caribe: ensayos breves*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 7-12. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44364/4/S1801061_es.pdf
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Feixa, C. (1997). Antropología de las edades. En Prat, J. Martínez, A. (Eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteve-Fabregat*. Barcelona: Editorial Ariel, 319-335.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adulto en Argentina. Una expansión controversial. *Revista Encuentro de Saberes*, 6, 33-41. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068>
- Flick, W. (2007). *The sage qualitative research kit*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política y del capitalismo tardío. *Debate feminista*, 3, 3-40.
- Fraser, N. (2011). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era postsocialista”. En Carbonero, M. A. y Valdivielso, J. (Coord.). *Dilemas de la Justicia en el siglo XXI. Género y globalización*. Mallorca: Ediciones Uib, 217-254.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: las experiencias educativas de los movimientos sociales, Colección Becas de Investigación*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Haney, L. (2002). *Inventing the Needy: Gender and the Politics of Welfare in Hungary*. Berkeley: University of California Press.
- Llobet, V. (2013). Estado, categorización social y exclusión de niños/as y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud. En Llobet, V. (Ed.) *Sentidos de la exclusión social. Necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños, niñas y jóvenes* (pp. 23-50). Buenos Aires: Biblos.
- Martin Criado, E. (2009). Generación/Clases de edad. En Román Reyes (Dir.) *Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales*. Terminología Científico-Social. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Medan, M. (2012). ¿“Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 79-91. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140408013905/art.MarinaMedan.pdf>
- Mintz, S. (2007). Reflections on Age as a Category of Historical Analysis. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 1, 91-94.
- Pagano, A. (2016). Desigualdades, problemas educativos y luchas por la democratización. *Revista Encuentro de Saberes*, 6, 23-31. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3067/1016>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- Saraví, G. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), 228-256. <https://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7>

- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2019). *Nivel Secundario (Documento Sub Eje Educación Básica)*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_secundaria_20190521.pdf
- Sourrouille, F. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. Buenos Aires: SITEAL-IIPE-OEI. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370942>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Culturas juveniles y cultura escolar. En Donini, A.M. (Coord.). *Nuevas Infancias y Juventudes. Una experiencia formativa* (13-23). Buenos Aires: UNSAM.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, 63-71. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Terigi.pdf>
- Terigi, F. (2012). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas*. Madrid: Eurosocial/OEI.
- Tilly, C. (2005). Historical perspectives on inequality. En Romero, M. y Margolis, E. (Eds.). *The Blackwell Companion to Social Inequalities*. Oxford: Blackwell, 15-30.
- Vega, N. (2009). La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización. En Alonso, L. y Falchino, A. (Eds.). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares* (34-55). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Comp). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

NOTAS

- [1] Según el informe titulado “Financiamiento y gasto educativo en América Latina” (2017), en el período señalado Bolivia incrementó a 6 años su escolaridad obligatoria (máximo registrado), luego le siguen con 5 años de extensión Brasil, Chile, México y Uruguay; con 4 años, Argentina y Paraguay; con 3 años Ecuador, El Salvador, Honduras; con 2 años Perú y por último con un año Guatemala, Nicaragua y Venezuela.