Florencia Finnegan* y Silvina Kurlat**

Discriminación, desigualdades y educación. Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

RESUMEN

El presente artículo aborda algunos aspectos de las desigualdades y los procesos de discriminación que atraviesan a los jóvenes de sectores populares en el Conurbano Bonaerense, con especial énfasis en las implicancias para sus experiencias de escolarización en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y en las estrategias implícitas y explícitas que estas escuelas despliegan para abordarlos. El análisis se enmarca en un proyecto de investigación de carácter cualitativo y expone los sentidos que construyen docentes y estudiantes en torno a estos procesos, así como los desafíos pedagógicos que acarrean en las dinámicas institucionales, signadas por relaciones de conflicto y cooperación entre estudiantes.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con estudios de Maestría en Ciencia Política por la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín (IDAES-UNSAM). Especializada en Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular. Coordina desde 2010 el Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), que desarrolla formación específica de pregrado, grado y posgrado, actualmente la Licenciatura en Educación de Jóvenes y Adultos (CCC), investigaciones sobre el nivel secundario de la modalidad y otras actividades académicas docentes y de extensión en este campo. Correo electrónico: florfine@gmail.com

** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Educación (UBA). Formó parte del equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), con tareas de docencia e investigación (2013-2021). Trabaja como docente en la UBA y en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación, ambas instituciones situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ejerce como asistente técnico pedagógica en el programa Promotores de Educación (ME-CABA). Correo electrónico: silvikur@gmail.com

PALABRAS CLAVE
educación de jóvenes y adultos ▪ jóvenes ▪ discriminación ▪ desigualdades

TITLE
Discrimination, inequalities and education. The processes of schooling of young people in the Educational Centers of Secondary Level of the Permanent Education of Young People and Adults

ABSTRACT
This article addresses some aspects of the inequalities and processes of discrimination that cross young people from popular sectors in the Buenos Aires Conurbano, with special emphasis on the implications for their experiences of schooling in Secondary Education Centers (CENS) and the implicit and explicit strategies that these schools deploy to address them.The analysisis part of a qualitative research project and exposes the meanings that teachers and students build around these processes and the pedagogical challenges they entail in institutional dynamics, marked by relationships of conflict and cooperation between students.

KEYWORDS
youth and adult education ▪ youth ▪ discrimination ▪ inequalities

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, en la década de los 2000, diversas políticas públicas tuvieron como objetivo la reducción de la desigualdad y fueron significativas las conquistas en términos de igualdad de derechos y de respeto a las minorías (Heredia, 2013; Kessler, 2014). Aun así, es posible dar cuenta de la persistencia de una pluralidad de procesos discriminatorios en la sociedad contemporánea vinculados con la pertenencia de clase, el género, la edad y las identidades culturales, que impiden que estos fenómenos se limiten o disminuyan (Kessler y Dimarco, 2013; Pecheny, 2016; Soldano y Acosta, 2015; Grimson, 2014; Grimson y Karasik, 2017).

En este marco, las desigualdades rebasan los aspectos socioeconómicos y se despliegan en variados escenarios de interacción social: en las instituciones educativas, en el mundo laboral y en espacios recreativos, culturales y barriales (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Si bien las leyes y las prestaciones de servicios y recursos pueden contribuir a reducir las desigualdades existentes, no son suficientes para lidiar con las representaciones sociales que dan origen al prejuicio y a la discriminación (Ungaretti y Müller, 2018). Se trata de formas de dominación que adquirieron mayor visibilidad en las últimas décadas y en las que se revela la existencia de una pluralidad de procesos discriminatorios presentes en la sociedad contemporánea. Estos procesos afectan particularmente

a las y los jóvenes de sectores populares y tienen fuertes implicancias en sus procesos de escolarización.

En efecto, desde el año 2003, un conjunto de normativas nacionales se orientaron hacia la ampliación de derechos de los jóvenes: la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061/2005), la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/2006), que amplió los años de escolarización obligatoria hasta la finalización del nivel secundario, la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150/2006), la Ley de Ciudadanía Argentina, que establece el derecho al voto desde los 16 años de edad (N° 26.774/2012), y la Ley de Representación Estudiantil, creación y funcionamiento de los centros de estudiantes (N° 26.877/2013). Además, diversas políticas apuntaron a fortalecer el acceso de esta población a la salud, la educación y el trabajo: la Asignación Universal por Hijo, los programas PROGRESAR, de Salud Sexual y Procreación Responsable, Conectar Igualdad, Jóvenes con más y mejor trabajo y el Plan FinES, entre otros.

En este contexto de desigualdad social y educativa, desde hace ya varias décadas un significativo contingente de jóvenes, en Argentina y la región, continúa o culmina el nivel secundario en las ofertas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos[1] (EPJA), denominación esta que, a modo de eufemismo, encubre que lo que caracteriza primordialmente a los y las estudiantes de la modalidad no es su edad sino su pertenencia a grupos sociales subordinados.

Con este telón de fondo, a continuación el texto aborda algunos aspectos de las desigualdades y los procesos de discriminación que atraviesan a las y los jóvenes de sectores populares en el Conurbano Bonaerense, con especial énfasis en las implicancias para sus experiencias de escolarización en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y en cómo estas escuelas los abordan. El análisis se enmarca en el proyecto de investigación "Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento",[2] cuyo trabajo de campo se realizó durante 2018 y 2019. Así, no contempla la persistencia y reconfiguración de las desigualdades educativas operadas por la pandemia del covid-19 sobre la escolarización de la población joven en el nivel secundario (Giovine, 2023).

1. La Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos, celebrada en 1997 en Hamburgo, reconoce la presencia mayoritaria de jóvenes en este campo y lo renombra como "Educación de Jóvenes y Adultos" (Paoletta, 2014).

2. UNIPE- Programación científica 2018-2020. El proyecto de investigación planteó un abordaje metodológico preponderantemente cualitativo, que incluyó la selección de diversas estrategias para la recolección de la información, principalmente entrevistas en profundidad semiestructuradas, administradas en forma individual y grupal, recopilación de fuentes documentales y observación participante. Complementariamente, se analizaron estadísticas sociodemográficas.

LOS PROCESOS DE DISCRIMINACIÓN DE LOS JÓVENES DE SECTORES POPULARES EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Los procesos de discriminación se enmarcan en lo que Nancy Fraser (2000) denomina "injusticias culturales". Para esta autora, la dominación cultural, la falta de reconocimiento y de respeto, como dimensiones de la discriminación, resultan de la estructura cultural-valorativa, responsable de estas formas de desigualdad y sus implicancias en la constitución subjetiva. Y es que el neoliberalismo, como sistema de dominación, produce dependencias, marcos de conducta, encuadramientos mentales y corporales con efectos en la subjetividad, vinculados al "estar en falta", "no dar la talla" o, inclusive, asumir los hechos estructurales como si fueran problemas personales (Aleman, 2019).

Paradójicamente, los procesos discriminatorios no tienen como destinatarios a las minorías en términos numéricos o estadísticos, sino atendiendo a las relaciones de poder: son colectivos subordinados, dominados y explotados de forma sistemática (Jones y Ariza, 2018). De hecho, la discriminación se inscribe en el universo de las desigualdades sociales y son los sectores subalternos los que más la sufren y quienes manifiestan mayores dificultades a la hora de reconocer el tema como un fenómeno socialmente compartido por aquellos de la misma condición social.

En este contexto, las experiencias de escolarización de las y los jóvenes de sectores populares se encuentran atravesadas por la construcción de fronteras sociales y simbólicas que regulan sus interacciones e intercambios dentro y fuera de la escuela. Estas fronteras delimitan distinciones entre "nosotros" y "los otros", legitimadoras de prácticas, discursos y la distribución desigual de capitales y oportunidades. Se trata de sistemas de clasificación que se sostienen desde lógicas de poder invisibilizadas y representaciones en las que las desigualdades se vuelven aceptables, legítimas, necesarias o tolerables (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Al respecto, Kessler (2014) advierte que la tolerancia a la desigualdad sigue siendo muy elevada en la sociedad argentina, aun en un contexto en el que es posible reconocer tendencias contrapuestas, con movimientos hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones y un reforzamiento de las desigualdades en otras. En la misma línea, Svampa alerta sobre la reciente ampliación de "corrientes desigualitarias y jerárquicas que atraviesan el conjunto de los países latinoamericanos, y que van de la mano de una reacción virulenta en contra de la expansión de derechos" (2019, p. 134).

DISCRIMINACIÓN A LOS JÓVENES DE SECTORES POPULARES: "VILLEROS", "SIN PROYECTOS" Y "PELIGROSOS"

Los jóvenes se encuentran especialmente atravesados por procesos de estigmatización territorial, por medio de los cuales ciertos barrios y sus habitantes son desacreditados socialmente, con efectos en sus condiciones de vida y en sus interacciones sociales. De este modo, quienes viven allí son percibidos como sujetos

amenazantes y peligrosos y se legitiman mecanismos orientados a mantenerlos a distancia, paradójicamente, en una sociedad democrática centrada en el mandato de la no discriminación (Kessler y Dimarco, 2013). Estos procesos de discriminación tienen implicancias materiales y simbólicas, que se combinan entre sí profundizando las desigualdades y pueden comprenderse también en clave del resurgimiento de la "aporofobia: el 'miedo a los pobres' o el miedo al retorno de las clases peligrosas" (Estrada Álvarez, Jiménez Martín y Puello-Socarrás, 2020, pp. 14-15).

La dimensión espacial y territorial de la discriminación permite contextualizar un entramado de desigualdades sociales, económicas y educativas que se encuentran histórica y geográficamente situadas (Steinberg, Fridman y Meschengieser, 2013). Estos espacios sociales, inscriptos en espacios físicos, dan cuenta de estructuras de oportunidades diferenciales sujetas a los recursos y bienes disponibles y a los capitales necesarios para apropiarse de ellos. Factores como la poca accesibilidad del transporte —público y particular—, el difícil acceso a los centros de salud —que existen pero están colapsados— y los daños medioambientales, surgen reiteradamente en las caracterizaciones que hacen los docentes de los CENS de los territorios en los que se enclavan sus escuelas:

> [...] geográficamente esa discriminación siempre está... no solamente por ser del Conurbano, en el Conurbano hay muchas villas, por ser de una villa te cierran muchas oportunidades, porque por ahí no vivís en una calle asfaltada, o vivís en una calle sin número. (Docente CENS)

La peligrosidad que se atribuye a estos barrios abona a la perpetuación de los servicios deficientes. Por ejemplo, muchas zonas no logran tener un adecuado acceso a internet, considerado un servicio público esencial,[3] aun en la prepandemia.

A la vez, en el marco de estos procesos, para los sectores populares los barrios también han sido lugares de inscripción, a partir de la conformación de lazos de cooperación y una estructura de soportes sociales que constituyen una vía de conexión con las instituciones y un punto de apoyo para la acción colectiva (Merklen, 2005). Al respecto, los docentes de CENS entrevistados destacaban la importancia de las cooperativas, los clubes, las sociedades de fomento, las organizaciones y las iglesias como espacios "de contención" con propuestas que contribuyen a que los jóvenes "no estén tan perdidos".

La estigmatización de los jóvenes por su condición etaria y su pertenencia a los sectores populares también fue advertida por los docentes, dando cuenta de la materialidad dramáticamente vigente de estos entrecruzamientos (Silba, 2011).

3. Esta falta de acceso a la conectividad, señalada por los equipos directivos de los CENS en 2019, sin dudas restringió el proceso de "continuidad pedagógica" prescripto por las autoridades educativas durante la pandemia, tal como pudo relevarse en conversaciones con los referentes de los CENS a inicios de 2021. No se cuenta con estadísticas oficiales al respecto, ya que la Encuesta Nacional de los Procesos de Continuidad Pedagógica realizada por el Ministerio de Educación de la Nación en 2020 no contempló a la modalidad EPJA.

De este modo, la discriminación por "ser villeros", por la vestimenta y el lenguaje que utilizan, por sus actitudes corporales, abona la construcción de diversos circuitos de sociabilidad que regulan sus interacciones e intercambios:

> Después los códigos de comportamientos, las palabras que uses... Vos tenés un lunfardo, que es la forma de hablar del barrio, pero si vos te presentás así a una entrevista, no te toman directamente. Hay una discriminación que tiene que ver con el lenguaje, con las palabras... hay una discriminación si tenés un tatuaje, si no tenés un diente... Parece que no, pero no es fácil tener la dentadura sana si sos pobre, si no tenés para comprar para la higiene personal, entonces esa discriminación es fuerte y les afecta... Y es cierto que las empresas, si sos de este barrio, no te toman... decí que sos de otro, no pongas el barrio... El barrio está marcado de marginal, incluso el GPS, vos vas por la ruta y te va diciendo: "peligro, peligro". (Docente CENS)

Como efecto de estos discursos y estas prácticas, en los CENS se señala el temor de sus estudiantes a salir a otros lugares "a más de cuatro cuadras a la redonda", por "miedo a que les pase algo", incluso cuando se trata de acceder a derechos básicos como la salud. Desde sus palabras, recurren al hospital recién "cuando están en el último límite", ya que "todo transcurre en su barrio".

Los jóvenes, a su vez, son objeto de representaciones sociales que los nombran como "Ni-Ni" (aludiendo a que ni estudian ni trabajan), categoría que contribuye a la construcción de "alteridades generacionales y de clase sobre las que pesan los peores disvalores morales de las sociedades occidentales contemporáneas: la vagancia, la improductividad, la falta de autonomía y la violencia" (Assusa, 2019, p. 107). Los adolescentes y jóvenes que actualmente cursan en los CENS del Conurbano Bonaerense asumen múltiples responsabilidades, más vinculadas con la vida adulta que con los procesos de moratoria social que caracterizan a sus pares de otros sectores sociales (Margulis, 2008). En sus relatos y los de sus docentes, ellos asisten a la escuela, cuidan a sus hermanos o hijos, trabajan —generalmente, en condiciones precarias— o combinan diferentes actividades para gestionar ingresos, desde la lógica del "proveedor" en la que se privilegia la obtención de recursos para la satisfacción de necesidades, más allá de cuál sea su origen (Kessler, 2004).[4]

Los docentes perciben que en los barrios los jóvenes "no tienen proyectos de vida" o presentan "dificultades para construir proyectos a largo plazo", cuestión que asocian a las lógicas del sistema y del mercado, especialmente a la precariedad laboral, que impacta en mayor medida en los varones jóvenes. Estos procesos se inscriben en un retorno a los discursos de las "clases peligrosas" que particularizan a grupos sociales específicos excluidos, marginalizados y considerados amenazantes (Jack, 2019). En el marco de las complejidades para garantizar la sobrevivencia

4. En el segundo semestre de 2022 la pobreza afectaba al 39,2% de la población del país viviendo en aglomerados urbanos, guarismo que ascendía al 45% de los adolescentes y jóvenes de entre 15 y 29 años (INDEC-EPH).

diaria, algunos docentes señalan que para muchos estudiantes "es más rentable salir a trabajar" que continuar en la escuela, en un contexto de difícil construcción de proyectos más allá de la "búsqueda del mango cotidiano" y en el que la insuficiencia de políticas estatales conduce a elegir entre la actividad laboral y el estudio. No obstante, también señalan que muchos ni siquiera buscan trabajo, sino que solamente toman "changas cuando pinta", en el marco de "una subjetividad sumamente devaluada" que los lleva a evitar la frustración de no encontrar empleo.

Hasta aquí fueron expuestos algunos aspectos que caracterizan las experiencias de la desigualdad, discriminación y estigmatización que atraviesan a los jóvenes de sectores populares que cursan en los CENS del Conurbano Bonaerense. Ahora bien, las tendencias discriminatorias enmarcadas en contextos de vulnerabilidades estructurales adquieren rasgos particulares en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, especialmente en la escuela secundaria común, con sus históricos mecanismos de selección y diferenciación, propios de las tradiciones de un nivel que no fue concebido para universalizarse (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). De este modo, los sentidos que los jóvenes les atribuyen en el presente a sus procesos de escolarización en los CENS están vinculados a sus recorridos previos en la escuela media, se inscriben en sus experiencias vitales particulares, que se entraman a su vez con sus representaciones acerca de los objetivos de las instituciones educativas en términos generales (Vecino, 2013).

En efecto, las historias de vida signadas por la discriminación y las desigualdades se hacen presentes en las trayectorias educativas de adolescentes de sectores populares en la educación común. Se advierte que sus recorridos escolares muchas veces transcurren en "escuelas desgranadas" (Núñez y Litichever, 2015), en las que "predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes" que justifican la existencia de mecanismos informales de exclusión. Aquí, la experiencia educativa que se ofrece es incierta: si bien los jóvenes "conocen cuándo inician su escolarización secundaria, no saben bien cuándo finaliza ya que a lo largo de los años se desprenden múltiples trayectorias divergentes" (Núñez, 2015, pp. 71-72). Así, los estudios alertan sobre diferentes procesos discriminatorios que tienen lugar en la escuela secundaria común y que, junto a su estructura organizacional y pedagógica, aún hoy constituyen un obstáculo para la universalización del nivel proclamada en la LEN. En este marco, el nivel secundario de la EPJA se convierte en una alternativa de escolarización para los jóvenes que no culminan la escuela secundaria en la oferta común, cuestión que será objeto de análisis en el próximo apartado.

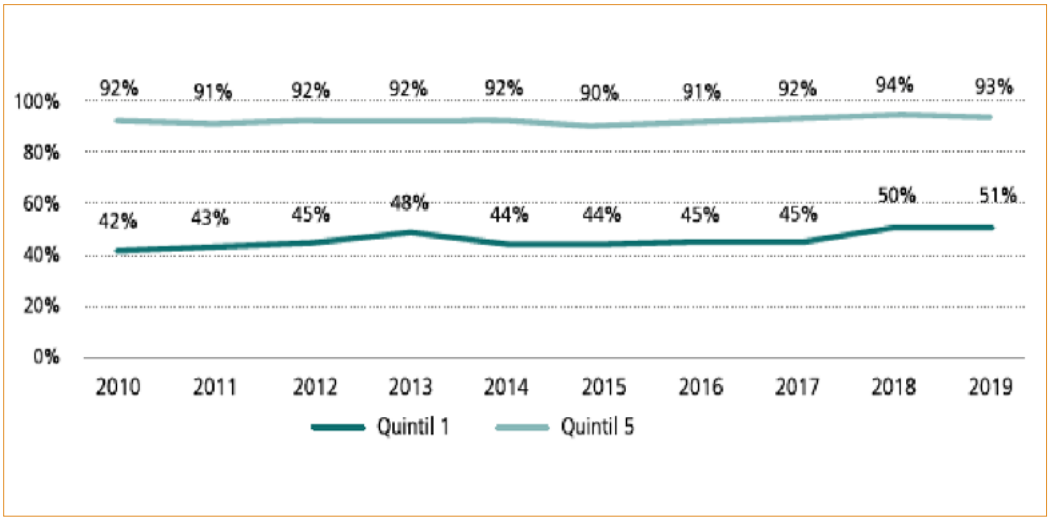
LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES DE SECTORES POPULARES EN LOS CENS DEL CONURBANO BONAERENSE

Ya se ha señalado que los sistemas educativos latinoamericanos producen amplias desigualdades, en tanto se acoplan dinámicas inclusivas con la presencia

de grandes brechas, especialmente en torno a la calidad educativa (Benza y Kessler, 2020). Los procesos de "universalización sin derechos" o de "expansión condicionada" (Gentili, 2009) complementan el retrato de sistemas educativos que aún no han podido asegurar los derechos educativos de gran parte de las mayorías sociales. La Argentina no es una excepción: la ampliación de la obligatoriedad escolar combinó "procesos de inclusión progresiva" y su contracara: la persistencia de desigualdades en función del nivel de inversión, el grado de desarrollo y de distribución del ingreso en el país (Kessler, 2014). En este marco, la expansión del nivel secundario estuvo acompañada por diversas modalidades de heterogeneización, concomitantes con un proceso creciente de aumento de las diferenciaciones sociales: segmentación, fragmentación y segregación, esta última referida a la concentración de estudiantes pertenecientes al mismo nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas o sectores del sistema educativo (Bottinelli, 2017), cuestión relacionada con los procesos de segregación territorial analizados anteriormente.

Atravesada por estos procesos, la población de menores ingresos padece condiciones adversas para completar la obligatoriedad escolar. Si se analiza el nivel educativo alcanzado según el ingreso per cápita familiar, en 2021 solo el 57,2% de jóvenes entre 20 y 29 años pertenecientes al quintil 1 de menores ingresos ha completado la educación secundaria, mientras que en el quintil 5, de mayores ingresos, la proporción asciende al 90,2%. La figura 1 dimensiona esta brecha para el período 2010-2019 (Finnegan, González y Valencia, 2021).

Figura 1. Porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años con secundario completo, según quintiles de ingreso 1 y 5. Principales aglomerados urbanos, años 2010 a 2019



Fuente: Observatorio Educativo y Social de la UNIPE en base a EPH/INDEC, bases de microdatos de 2do trimestre 2010 a 2019

Nota: En el nivel Secundario se incluye a partir de 2018 la matrícula del Plan FiNes de la Línea Trayecto.

De esta forma, el fenómeno de pasaje desde la educación secundaria común hacia la EPJA no es reciente ya que, al menos desde los años 80,[5] se identifica una proporción mayoritaria y creciente de jóvenes en sus ofertas escolares (Brusilovsky y Cabrera, 2012; De la Fare, 2013). Los estudios postulan que los altos niveles de "abandono" de la secundaria común contribuyen a engrosar la matrícula potencial y efectiva de la modalidad o de los programas de terminalidad para poder culminar la educación obligatoria (Scasso y Scandalo, 2016), abonando una caracterización de este sujeto como un "joven adulto migrante, con identidad migrante por circulación" (Ampudia, 2008). En el marco de una tendencia general, en 2021,[6] casi tres de cada cuatro estudiantes del nivel secundario de la EPJA son menores de 30 años (72,7% de un total de 535.950 matriculados). Por su parte, los adolescentes de hasta 19 años de edad representan el 23,9% del total de alumnos, en tanto que quienes tienen entre 20 y 29 años constituyen el grupo mayoritario (48,8%) (Anuario Estadístico de la RedFIE-DIEE/ME).

Esta conformación incide en la variación del egreso del nivel secundario según los grupos de edad: en promedio, en 2021, la modalidad aportó el 18% del total anual de egresados (DIEE/ME, Anuario 2021) y en el período 2010-2019 esta proporción osciló entre el 17% y el 21%, cuestión nada desdeñable si se considera que la matrícula del nivel secundario de EPJA ronda un 15% del total de estudiantes del nivel (Finnegan, González y Valencia, 2021).

A nivel normativo, la Resolución CFE Nº 118/10 reconoce que:

> [...] entre los sujetos destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra una numerosa población de 14 a 18 años que cursa estudios en Centros de Educación de Adultos. De este modo se presenta en el aula una distancia significativa entre la cultura de los jóvenes y la adulta, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles. Todo ello complejiza las situaciones de enseñanza y requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas. (artículo 41)

Por esto, establece que a partir del año 2015 solo serán admitidas para el nivel secundario de la modalidad personas mayores de 18 años (artículo 42).

La presencia mayoritaria de jóvenes genera controversias entre los actores del campo, aun cuando en la modalidad no exista una correspondencia entre las edades y el año de estudios. Se considera, por un lado, que la EPJA no puede "seguir recibiendo toda la diversidad social y cultural" que la escuela común rechaza, pero a la vez, un aumento de la edad de ingreso restringiría la posibilidad de acceso de los jóvenes a una modalidad educativa que hoy contribuye ampliamente a la

5. En el marco de la Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos realizada en Hamburgo (UNESCO, 1997), este campo educativo pasa a denominarse "Educación de Jóvenes y Adultos" (Ferreyra, 2012, en Paoletta, 2014).

6. Último disponible al momento de la escritura del artículo.

terminación de la escolaridad obligatoria (Di Pierro, 2012). Sin dudas, la extensión de la obligatoriedad, considerada un avance en la sanción de esta normativa, implicó nuevos desafíos pedagógicos y reconfiguró el lugar de los CENS y de otras instituciones de la EPJA como espacios escolares en los que se garantiza su cumplimiento (Paoletta, 2017).

Diversas investigaciones han abordado cómo la juvenilización de la matrícula (Acín, 2013) ha generado algunos debates, porque "invaden" una modalidad que no ha sido pensada para ellos, convirtiéndola en una "educación de adultos desvirtuada" que debería hacer lugar a los auténticos destinatarios (Acín, 2016). Con este telón de fondo, se analizarán a continuación diversas implicancias de la presencia de los jóvenes en una modalidad primigeniamente concebida para estudiantes adultos trabajadores.

ESTUDIANTES ADOLESCENTES Y JÓVENES EN LOS CENS EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS RECIENTES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ENTRE LA "EXCEPCIÓN" Y "QUEDAR EN EL LIMBO"

En el marco de las prescripciones federales referidas, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires estableció que, a partir de 2018, las ofertas de nivel secundario dependientes de la (entonces) Dirección de Educación de Adultos podrían inscribir únicamente a las personas mayores de 18 años (Resolución DGCyE 1657/17). Ante este cambio de normativa, desde la perspectiva de los docentes y directivos entrevistados, los CENS fueron objeto de un "mayor control" y, exceptuando algunos casos particulares, se les impidió inscribir a menores de edad como hasta entonces.

Como efecto de esta reforma, uno de los CENS en los que se realizó trabajo de campo había desdoblado sus cursos según las edades de los estudiantes. Los jóvenes de 15 a 17 años fueron reubicados en aulas de aceleración dependientes de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, mientras que los mayores de 18 años continuaban su cursada en el marco de un CENS, bajo la órbita de la modalidad. En otro de los CENS abordados, sus referentes aplicaron la estrategia de pedir una autorización a la Inspección para matricular "excepcionalmente" a estudiantes menores de edad que presentaran "muchas problemáticas". Desde la perspectiva de una de las referentes, se podía incluir en ese grupo a la mayoría de los adolescentes del barrio:

> Con la reforma educativa, que también fue una lucha tremenda el año pasado y durante todo el año, se vieron muy afectados los adolescentes, desde los 15 años hasta 18, 17... Este año no los pudimos inscribir libremente como veníamos. [...] Porque tampoco había nada seguro de parte del Estado como para asegurarles una vacante. Iban a la escuela secundaria básica y les decían que no, porque ya habían repetido bastantes años... Venían acá, haciendo una excepción y presentando un

> montón de papeles... O sea, se podía inscribir a menores, haciendo una excepción, pero con distintas problemáticas. Sí o sí tenía que tener una problemática. Si no, no había manera. Bueno, y como todo adolescente, lamentablemente, acá en el barrio, tienen problemas de adicciones, son madres solteras, o por ahí no tienen la contención familiar, no sé... (Docente CENS)

Como efecto de estas políticas, en esta institución se evidenciaba una mayoría de la matrícula joven en segundo año, conformada por quienes "habían quedado de la camada del año pasado", a la vez que habían registrado un aumento en las inscripciones de los adultos como efecto de los requerimientos del Programa de transferencia condicionada de ingresos para capacitación Hacemos Futuro y porque, al no poder inscribir a los jóvenes, ese año habían salido "a buscar a los adultos".

Este cambio en la política significó que un sector de los estudiantes de 16 y 17 años quedara "en un limbo total, sin escolarización", porque no se trataba de una matrícula deseada por los primeros años de las escuelas secundarias comunes. En uno de los CENS, al momento de realizar el trabajo de campo, más del 60% de los estudiantes eran menores de 21 años y la matrícula se encontraba segmentada por edades según los turnos. Una docente advertía que este grupo etario presentaba mayores niveles de "abandono", especialmente los varones, que "son golondrina, todo el tiempo van y vienen" debido a sus consumos problemáticos, las mudanzas familiares, el acceso a trabajos precarios con rotación de horarios o incluso porque, como efecto de actos delictivos, algunos estaban detenidos. Por el contrario, las estudiantes jóvenes eran percibidas como quienes "más terminan", particularmente cuando la institución las habilitaba a cursar con sus bebés. Uno de los CENS, autodefinido como un "bachillerato feminista", priorizaba la inscripción de estudiantes madres jóvenes y había organizado un espacio de recreación para los niños.

LA EPJA COMO UNA ALTERNATIVA DE ESCOLARIZACIÓN PARA COMPLETAR EL NIVEL SECUNDARIO: "ACÁ TE EXPLICAN"

Los estudiantes jóvenes reivindican su presencia en la modalidad a partir del reconocimiento de condiciones más favorables que las que ofrece la escuela secundaria común: en los CENS "te explican", "te preguntan qué es lo que pensás" y "te incitan a pensar un poco más... a trabajar en grupo". Según su perspectiva, estas diferencias favorables no refieren solo al clima del aula o al estilo de los docentes, sino que también las asocian a un cambio de posición con respecto a su cursar en la adolescencia. Claramente, puede verse de nuevo aquí una autorresponsabilización por no haber terminado la escolaridad obligatoria en la edad teórica, en tanto las posibilidades de asistir a la escuela se atribuyen a la madurez individual:

> Y yo creo que es la madurez de uno, ¿no? Que a medida que va teniendo más años, piensa diferente y ve la vida diferente. Y bueno, eso me hizo pensar que tendría

> que terminar mi secundaria por si en algún momento de la vida quiero seguir otra cosa y trabajar. (Estudiante joven CENS)

Estas valoraciones de los cursantes más jóvenes respecto de ciertos rasgos que diferenciarían a los CENS de la secundaria común fueron abordadas en investigaciones recientes (De la Fare, 2013; D'Andrea, Sobol y Almirón, 2016; Fabbri y Cuevas, 2011). Precisamente Fabbri y Cuevas (2011) plantean que, para estos alumnos, estos atributos favorecerían los procesos de escolarización al ser representados y "tratados como sujetos" y al habilitar, más allá de la conclusión del nivel, la posibilidad de forjarse un proyecto de vida. Para las autoras, estas características asignadas a la modalidad configuran una matriz organizacional más receptiva en cuanto al manejo "del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales", la comprensión de las situaciones particulares y la flexibilidad en su propuesta educativa.

Los cambios en los regímenes académicos en el nivel secundario de la modalidad, sus implicancias y las innovaciones en los formatos, se han abordado en investigaciones recientes desde una pregunta por las estrategias y las condiciones que contribuyen a la garantía del derecho a la educación (Krichesky et al., 2018; Burgos, 2017). Si bien algunos señalan la importancia de un régimen académico que asocia la flexibilidad a la cuatrimestralización y a la aprobación por asignaturas, otros estudios advierten sobre los sentidos de una flexibilidad ligada a la reducción de la cursada en los CENS en PBA, anticipando situaciones de injusticia curricular y nuevas desigualdades que podrían generarse si se desatienden las complejidades de la enseñanza en estas instituciones escolares (Cabrera, Bargas y Onnainty, 2019). Estos debates, recurrentes en el devenir del campo, constituyen un marco para la lectura de los efectos de las transformaciones que producen las políticas recientes de la modalidad.

CONCEPCIONES DOCENTES FRENTE A ESTOS FENÓMENOS: EL TRABAJO PARA QUE LOS JÓVENES "SE VAYAN ACOPLANDO"

En la cotidianeidad escolar los docentes y directivos de los CENS ponen en juego diferentes concepciones acerca de los estudiantes de la modalidad, especialmente en torno a sus edades, las características que se les atribuyen y las situaciones de desigualdad social y educativa que los atraviesan. Allí se despliegan diversas lecturas respecto a los fenómenos y se organizan dinámicas y estrategias en función de concepciones sobre su tarea y la apropiación de significados históricos y sociales vinculados al trabajo con los sectores populares, en los que se hibridan sentidos utópicos y democratizadores con otros discursos autoritarios, paternalistas y normalizadores (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

Investigaciones antecedentes han relevado cómo los docentes delimitan dos grupos de estudiantes en función de sus diferencias generacionales: por un lado,

los “adultos”, categoría que contiene una referencia a ese sujeto originario destinatario de la modalidad, y, por el otro, los “jóvenes o adolescentes”, significados como “nuevos públicos” (De la Fare, 2013). Estas lecturas diversas sobre la presencia de los jóvenes se vinculan con los modos de entender las trayectorias vitales y escolares que condujeron a la EPJA y con el posicionamiento que asumen ante los estudiantes de cada uno de estos grupos.

Los docentes reconocen que la llegada a la EPJA está en estrecha vinculación con las experiencias de “fracaso” en la escuela secundaria común y con las desigualdades anteriormente analizadas, que han dejado huellas en la subjetividad de los estudiantes más jóvenes, específicamente en los modos en que se perciben como sujetos de conocimiento: “sienten que no pueden”, “dudan de su capacidad, de su posibilidad de comprender”, llegan “con una autoestima muy deteriorada”, que se expresa como apatía, indiferencia, enojo e ira.

El acceso al mundo del trabajo, los embarazos adolescentes, las reiteradas mudanzas, la relación con el consumo de sustancias de los más jóvenes, son reconocidos como factores que tienen incidencia en la discontinuidad de la escolarización, incluso en la EPJA: con estas condiciones de vida, “la escuela hace lo que puede”. Sin embargo, otras posiciones atribuyen a los estudiantes jóvenes una continuidad con lo que sucede en la escuela secundaria común, percepción que genera gran frustración en los docentes, porque “les das y das y no responden”, situados en una “actitud adolescente”, con dificultades para asumir responsabilidades atribuidas a su inmadurez.

En este sentido, incluir a los adolescentes implica un trabajo específico de construcción de límites y encuadres sobre los modos adecuados de estar en la escuela y de trabajo sobre los conflictos que aparecen entre pares. Se trata de un proceso no exento de discusiones entre los colectivos docentes:

> El proceso de haber incluido a los adolescentes nos costó un montón, esta era una escuela que tenía el portón abierto, pasaba que salían en el recreo y volvían en consumo, o que se iban en cualquier momento. Y era… Poner el límite de cerrar el portón, eran discusiones y discusiones de la asamblea de profes, porque nos parecía que no era la forma, que era una escuela de adultos y que ellos, en realidad, deberían incluirse… Y de a poco nos fuimos dando cuenta de que era una cuestión de cuidado, también, como: “en la escuela así no se puede estar”, “si querés estar así, andá a tu casa y volvé cuando estés mejor”. (Docente CENS)

El trabajo en la modalidad es percibido por algunos como un “paraíso” en comparación con la secundaria común. Señalan que el carácter cuestionador de los jóvenes en las aulas de los CENS se desarrolla de un modo “más llevadero” —saliendo del aula, llegando tarde, usando el celular en clase, olvidando su carpeta— y no a través de una crítica constante. De algún modo, se advierte en los docentes que los estudiantes “esperados” continúan siendo aquellos adultos que llegan “con otro entusiasmo”, “con otra necesidad de cumplir”, los que dicen “quiero hacer el secundario” y “se involucran, aunque les cueste”. En efecto,

consideran que un posicionamiento "adulto" es un factor crucial para la permanencia en la modalidad:

> [...] y lamentablemente los jóvenes en el segundo cuatrimestre de primer año son los que más abandonan y entonces eso hace que después el grupo, por abandono, ya quede en un lugar de homogeneidad... Una homogeneidad no solamente etaria, que es la más fuerte, sino de percepción, de representación del sentido de la educación. Los que se quedan son los que comulgan con esa mirada adulta que tiene que tener la modalidad. (Directora CENS)

En efecto, que se conformen los grupos de intenso encuentro intergeneracional (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010) supone un trabajo desafiante que redunda en que los estudiantes, con su diversidad etaria, "se vayan acoplando". En ese proceso, se construyen representaciones mutuas a partir de un trabajo específico que realizan muchas instituciones sobre los vínculos entre estudiantes de diferentes edades, cuestión que será objeto de análisis en el próximo apartado.

VÍNCULOS ENTRE ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS Y DINÁMICAS GRUPALES: ENTRE EL "BARDO" Y EL "ENAMORAMIENTO"

Las edades de la vida constituyen productos históricos y culturales, atravesados por las significaciones y atributos que se les asignan a diferentes grupos sociales en el marco de las interacciones cotidianas (Bourdieu, 1990). Si bien todos los estudiantes de 18 años y más son destinatarios legítimos de la EPJA, más aún desde que se ha reconocido la presencia mayoritaria de este grupo en la modalidad, las divisiones y clasificaciones entre grupos están presentes en las aulas y tienen efectos, junto a otros factores, en el sostenimiento de la escolaridad. Esta construcción de fronteras no necesariamente se correlaciona *vis a vis* con la edad cronológica de los estudiantes, sino que se vincula mayormente a cómo ellos se identifican, en tanto estudiantes "jóvenes" o "adultos", atribuyéndose a sí mismos y a los demás diferentes características que incluso los diferencian al interior de un mismo grupo etario.

En efecto, tanto docentes como estudiantes de los CENS aluden, con diversos matices, a la presencia de dinámicas grupales en los cursos integrados por estudiantes de diferentes edades. En estas relaciones, los "jóvenes" y los "adultos" ponen en juego representaciones mutuas, perspectivas sobre el mundo y sentidos socialmente construidos sobre los grupos etarios. Y la convivencia intergeneracional, que genera conflictos al interior de las aulas, se articula de manera compleja con otro tipo de vínculos, de colaboración y afecto (Paoletta, 2014).

Algunos jóvenes aceptan que molestan en clase, "vuelven locos a los profes", pero perciben que les tienen paciencia "porque están capacitados para eso". Específicamente, aluden a que, si bien sus actitudes deben cansarlos, les explican

lo que no entienden y hacen lo posible para que se pongan al día cuando faltan. También asumen que estas actitudes no son permanentes, que "les gusta joder un poquito... pero no demasiado" y que está en ellos prestar atención, ya que entienden que "esta no es una escuela para chicos de 18 años para abajo".

No obstante, los jóvenes no conforman un colectivo homogéneo (De la Fare, 2013). En este marco, otros estudiantes del grupo de los más jóvenes consideran que muchos pares dejan la escuela "por falta de responsabilidad" y marcan fronteras claras entre ellos, que asisten, frente a quienes:

> [...] se descarrilan rápido, no tienen alguien que los lleve por buen camino, digamos, y no hablo por todos, pero la mayoría se descarrila y bueno, después pasan las cosas que pasan y la gente habla las cosas que habla, y todo eso. (Estudiante joven CENS)

La delimitación de fronteras simbólicas entre quienes asisten a la escuela y quienes no, da cuenta del carácter relacional, dinámico y conflictivo de la construcción de las identidades y alteridades (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Estos procesos, como ya fuera señalado, se inscriben en coordenadas históricas y sociales particulares, que también emergen en los discursos:[7]

> [El Servicio Cívico Voluntario] tendría que ser para los pibes que están desocupados, que no estudian, juntaditos en las esquinas. Ojo, ¿no? Sin discriminar a nadie, ¿no? Pero la sociedad hoy por hoy, vos pasás por una esquina y lamentablemente vas a tener miedo, vas a estar mal visto, los pibes están haciendo juntadas en la esquina. Yo digo que tendría que volver el servicio militar obligatorio y tendría que ser para esos pibes, capaz, no te digo que va a cambiar todo y que va a haber cero delincuencia, cero droga, porque siempre va a existir y la delincuencia también, pero yo pienso que es para cambiar bastante la cosa. (Estudiante joven CENS)

En efecto, la discriminación hacia los adolescentes asociada a la peligrosidad, analizada como tendencia general en la sociedad contemporánea, se hace presente en las aulas de la modalidad. Ahora bien, no se trata de un fenómeno restringido a las edades cronológicas, sino vinculado con un posicionamiento subjetivo de los estudiantes en tanto se asumen como parte de uno u otro colectivo.

Tanto los jóvenes que se perciben como estudiantes adultos como los "más grandes" señalan que "no pueden perder el tiempo" y manifiestan sus enojos ante las faltas de respeto y el murmullo que no les permite escuchar a los profesores.

7 Si bien la posición expresada por este estudiante no resulta novedosa, debe inscribirse en un contexto en el que se había propuesto un "Servicio Cívico Voluntario" para jóvenes de 16 a 20 años, a cargo de la Gendarmería Nacional, ampliando espacios de intervención para las fuerzas de seguridad con una impronta de seguridad y control vinculada a la inclusión social (CELS, 2019).

Por otra parte, refieren que algunos de sus compañeros "vienen por el plan social", aunque reconocen que este tipo de estudiantes, o bien "se ponen a estudiar", o dejan de ir en los primeros meses del ciclo lectivo.

Si bien los mayores se afirman en el valor de su experiencia de vida y los saberes que traen de sus trayectorias educativas previas, admiten que los más jóvenes "pueden relacionar un tema mucho más rápido" y algunos reclaman la división de la clase en dos grupos, trabajo diferenciado que evitaría los conflictos vinculados con que los más jóvenes, cuando terminan los ejercicios, "se ponen a hablar, ponen música, entran y salen, y uno pierde la concentración".

El trabajo en la conformación de los grupos es registrado como particularmente arduo en primer año, entre adultos que "van a aprender, escuchar y terminar el secundario" y adolescentes "que están en otra". Los docentes notan a los adultos "muy a la defensiva" ante compañeros jóvenes a quienes ven como "el problema" y para los que piden sanciones que "los disciplinen", con el propósito de sostener el clima de la clase. Reconocen que, aunque los profesores hablan con ellos, "nada cambia": de hecho, admiten casos en los que "fue una guerra campal, adultos contra adolescentes", en la que "los adolescentes se comían a los adultos", quienes dejaban de asistir a la escuela.

Por estos y otros motivos, la presencia de los jóvenes constituye un desafío para los docentes en la modalidad y la cuestión de los vínculos entre estudiantes se ha vuelto objeto de trabajo pedagógico frecuente de los equipos docentes de los CENS (De la Fare, 2013). Las tres instituciones seleccionadas para este estudio llevaban adelante estrategias explícitas e implícitas en este sentido y reconocían las implicancias cotidianas del trabajo por la heterogeneidad de edades, intereses y expectativas de sus estudiantes. En efecto, abordaban esta temática en diversas instancias colectivas: reuniones de delegados, asambleas, jornadas culturales abiertas al barrio, actividades áulicas, reuniones de profesores. Estos espacios se proponían revisar las percepciones mutuas y transformarlas con la idea de que "traten de llevarse bien entre todos" y "ayudar a los jóvenes" que también apoyan a los adultos. Es decir que se advierte aquí una posición institucional orientada a hacer lugar a esta matrícula "no esperada" de la EDJA, pero reconociendo que requiere un trabajo específico.

Diversos docentes refieren que, progresivamente, se abre otra etapa "de un cierto enamoramiento", cuando surgen "liderazgos positivos de adultos frente al grupo de jóvenes". De hecho, los vínculos "maternales" son señalados como uno de los factores que abonan a que jóvenes y adultos sigan estudiando, en tanto se acompañan, se sostienen, se cuidan y se motivan mutuamente como pares que comparten un mismo espacio educativo:

> Una cosa por ahí importante, que también nos generó mucha discusión, es esto de la convivencia en el aula, gente muy grande que venía a estudiar porque quería terminar el secundario, y ellos [los más jóvenes] estaban acá porque tenían una *probation*, o porque su mamá los mandaba. La cuestión de la obligatoriedad de la escuela es muy diferente a un adulto que venía a aprender. Entonces, a veces

> generaba un montón de chispazos, porque los pibes estaban con el celular en el aula, o boludeaban, y los adultos se enojaban. Pero también, encontrar acá una cuestión maternal de una estudiante compañera que te manda un mensaje para ver por qué no viniste, que si te ve que estás mal, que llegaste mal, te pregunta qué te pasa. Esas cosas que por ahí entre los adolescentes no sé si se genera tanto, como más de cuidado. Se generaban las dos cosas: por un lado se querían matar, pero al mismo tiempo se generaban relaciones... Me acuerdo un pibe que se egresó con una señora muy grande y la eligió para que le dé el diploma, y le dijo: "Yo no hubiese terminado si vos no me hubieses esperado cada día en la escuela". (Docente CENS)

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se han analizado diferentes procesos de carácter estructural, institucional, vincular y subjetivo, que se hacen presentes en las experiencias de escolarización de los jóvenes de sectores populares en los CENS del Conurbano Bonaerense. Se ha hecho referencia a las profundas desigualdades y a los procesos de discriminación vigentes en la sociedad contemporánea, como tendencias estructurales que atraviesan las condiciones de vida y las interacciones cotidianas de los estudiantes. Se ha analizado cómo estas condiciones —que atraviesan sus trayectorias en la escuela secundaria común— abonan, junto a otros factores, que finalmente la EPJA se convierta en una alternativa de escolarización para completar el nivel secundario, con fuertes implicancias en el trabajo docente y en los vínculos cotidianos en las instituciones de la modalidad, signados por relaciones de conflicto y cooperación entre estudiantes.

De este modo, el trabajo con los jóvenes en los CENS plantea desafíos pedagógicos para docentes y directivos que se abordan desde la dimensión institucional en escuelas que le otorgan una significativa importancia a los procesos de democratización de la educación. Procesos inscriptos en el marco de políticas públicas educativas y sociales que han mostrado sus límites para generar condiciones que garanticen trayectorias educativas y procesos de democratización de la educación, en el marco de una modalidad aún subalterna en el sistema educativo de nuestro país y de una coyuntura signada por la profundización de las desigualdades sociales. Ahora bien, dada la innegable contribución de la EPJA a la garantía del derecho a la educación y al acceso a la escolaridad obligatoria (Finnegan, 2019), y su carácter de "receptáculo" de conflictos propios de la escuela secundaria común (Graizer, 2008), el trabajo pedagógico que realizan los equipos docentes de los CENS requiere entramarse con condiciones más favorables desde las políticas, que contribuyan con la gesta y sostenimiento de procesos de democratización de la educación. Estos no constituyen un punto de llegada, sino que implican un trabajo permanente, asociado también a las luchas de diversos colectivos sociales en el marco de la multidimensionalidad de las desigualdades de la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Acín, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

Acín, A. (25 y 26 de octubre de 2016). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos* [Ponencia]. Jornadas Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación. IICE-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Acuña Collado, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *XXXV*(1), 54-65.

Aleman, J. (2019). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned Ediciones.

Ampudia, M. (2008). El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. En R. Elisalde y M. Ampudia, *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Assusa, G. (2019). Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de "jóvenes nini" en torno a los casos de España, México y Argentina. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *37*(1), 91-111.

Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*, *1*(2), 1-7.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.

Burgos, A. (2017). *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Cabrera, M. E., Bargas N. y Onnainty M. (2019). *Los educadores de nivel secundario de adultos: políticas públicas y desafíos para la enseñanza*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

CELS (2019). *Sobre el "Servicio cívico voluntario en valores"*. https://www.cels.org.ar/web/2019/07/sobre-el-servicio-civico-voluntario-en-valores/

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacio.

Chaves, M., Fuentes, G. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

D'Andrea, A. M., Sobol, B. N. y Almirón, M. C. (2016). El Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Revista Espacios en blanco*, *26*(2), 211-242.

De la Fare, M. (2013). Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). *Informes de Investigación*, *8*. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Di Pierro, M. C. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. En A. Caruso Larrainci, M. C. Di Pierro, M. Ruiz Muñoz y M. Camilo, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional* (pp. 111-128). México: CEAAL/ CREFAL.

Estrada Álvarez, J., Jiménez Martín, C. y Puello-Socarrás, J. F. (eds.) (2020). *Contra Nuestra América. Estrategias de la derecha en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Fabbri, S. y Cuevas, V. (2011). Inmigrantes escolares, jóvenes y escuelas medias nocturnas. *Revista Pilquen*, *XIII*(7). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3773961

Finnegan, F. (2019). Cada uno a su propio tiempo. En L. Garbarino y D. Rosemberg (coords.), *El atlas de la educación* (pp. 50-51). Buenos Aires: Capital Intelectual.

Finnegan, F., González, D. y Valencia, D. (2021). Educación permanente de jóvenes y adultos, ¿un derecho que llega a todos? *Datos de la Educación*, *3*(6). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Fraser, N. (enero de 2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". *Pensamiento crítico contra la dominación*, *0*, 23-53. Madrid: Akal.

Galano, N. (2019). Muerte joven y vidas precarias. Notas sobre el juvenicidio. En D. Beretta et al., *Políticas de juventudes y participación política* (pp. 229-246). Buenos Aires: CLACSO. Rosario: Universidad Nacional de Rosario-UNR.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. A 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *49*, 19-57. Buenos Aires: OEI.

Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En Agencia I+D+I, *PISAC COVID-19: La sociedad Argentina en la post pandemia*. Tomo III: *Salud y género educación* (pp. 293-371). Buenos Aires: CLACSO - Agencia I+D+I.

Graizer, O. (2008). *Un currículum para la Educación de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Grimson, A. (2014). El sentido común de la discriminación. *Revista Ensambles*, *1*(12), 37-56.

Grimson, A. y Karasik, A. (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson y A. Karasik (coords.), *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea* (pp. 15-24). Buenos Aires: CLACSO.

Heredia, M. (2013). Más allá de la heterogeneidad: los desafíos de estudiar la estructura social en la Argentina contemporánea. *Lavboratorio*, *14*(25), 121-149.

Jack, T. B. (2019). Revisitando la noción de inclusión social. Discursos, definiciones y perspectivas sobre un concepto en cuestión durante las últimas décadas en Argentina. *Revista Lavboratorio*, *29*(1), 36-59.

Jones, D. y Ariza, L. (2018). Discriminación social, vulneración de derechos y violencia institucional. En J. I. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 357-388). Buenos Aires: Siglo XXI.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, *22*(2), 221-243.

Krichesky, M., Greco, M., Saguier, V. y Tissera, S. (2018). *Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos Sociedad.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. *La Educación en Debate*, *7*. Buenos Aires: Documentos de la DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M. P. y Finnegan, F. (2016). Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad de EPJA. *Apuntes de Investigación*, *13*. Buenos Aires: SICE, Diniee y Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Núñez, P. (2015). La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. *Cátedra Paralela*, *12*, 59-84.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Aula Taller.

Paoletta, H. (10-13 de julio de 2013). *Sentidos construidos acerca de los/as jóvenes por parte de directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)* [Ponencia]. X Reunión de Antropología del Mercosur "Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur". Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Paoletta, H. (23-26 de julio de 2014). *Jóvenes y Adultos en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional* [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Pecheny, M. (2016). La discriminación, la diversidad social y la estructura en la Argentina. En G. Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social* (pp. 257-280). Buenos Aires: Siglo XXI.

Rivero, J. (2013). Jóvenes. En R. Valdés, D. Pilz, J. Rivero, M. M. Machado y G. Walder (coords.), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad* (pp. 130-132). OEI- UNESCO-UIL.

Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016). Los sectores populares. En G. Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social* (pp. 141-162). Buenos Aires: Siglo XXI.

Silba, M. (2011). Identidades subalternas: edad, clase, género y consumos culturales. *Última década*, *35*, 145-168. Valparaíso: IDPA.

Soldano, D. (2010). Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires. En G. Kessler et al. (comps.), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad* (pp. 369-427). Buenos Aires: Prometeo.

Soldano, D. y Acosta, M. I. (2015). El conurbano bonaerense como territorio asistido. Pobreza, crisis y planes sociales. En G. Kessler, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires* (pp. 433-463). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Guadalajara: CALAS.

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Tuñón, I. (2014). *Evolución del desarrollo humano y social de la infancia. Avances y metas pendientes a cuatro años del bicentenario (2010, 2011, 2012, 2013)*. Buenos Aires: Educa.

Ungaretti, J. y Müller, M. (2018). Estudios sobre el prejuicio hacia diferentes grupos sociales. En A. Barreiro (comp.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral* (pp. 233-253). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Vecino, L. (2013). *Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense* [Ponencia]. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://www.aacademica.org/000-063/443

NORMAS Y FUENTES CONSULTADAS

INDEC/ Encuesta Permanente de Hogares.

Ley de Educación Nacional 26.206.
Relevamiento Anual de la RedFIE-DIEE/ME.
Resolución 118/2010, Anexo I Documento Base. Consejo Federal de Educación.
Resolución 1657/17. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Recepción: 10/08/2023
Aceptación: 10/10/2023