

Juventudes y políticas para la transición entre educación secundaria y superior en Argentina

Youth and policies for the transition between secondary and higher education in Argentina

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10055863>

Mariana Correa¹

Universidad Nacional de La Pampa

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, General Pico, Argentina

mariana.correa@unlpam.edu.ar - ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9548-4666>

Resumen. Este artículo expone resultados parciales del Plan de Trabajo Posdoctoral, denominado “Del programa de terminalidad a la educación superior: políticas educativas y sociales para la *transición* entre niveles educativos en la provincia de La Pampa, Argentina”. Desde un enfoque sociopolítico, se sistematizan aquellos trabajos que adoptan como objeto de estudio las desigualdades y sus múltiples relaciones con las transiciones educativas de los/as jóvenes en la última década en Argentina. Así, se identifican dos grandes grupos de estudios: aquellos que analizan la concreción de políticas educativas y sociales tendientes a la democratización de la educación secundaria y superior, como los programas NEXOS y PROGRESAR y sus efectos tanto en las experiencias de los/as jóvenes como en las agendas de política pública; y estudios propios del campo de la sociología de la juventud, que exploran las diversas transiciones que realizan las juventudes desde posicionamientos que abordan la temporalidad a partir de las coyunturas históricas y comprenden las edades en el marco de estructuras de roles socialmente establecidas. Se identifican áreas de vacancia y formulan nuevas preguntas en relación con los modos en que el Estado, a través de sus políticas educativas y sociales, construye los problemas de las juventudes en condiciones desiguales.

Palabras clave: políticas educativas; políticas sociales; transiciones, juventudes; desigualdades.

Abstract. This article presents partial results of the Postdoctoral Work Plan, entitled “From the terminality program to higher education: educational and social policies for the transition between educational levels in the province of La Pampa, Argentina”. From a sociopolitical approach, a systematization of scholarly works is conducted focusing on those that approach inequalities and their multiple relationships with the educational transitions of young people in the last decade in Argentina. Thus, two large groups of studies are identified: those that analyze the implementation of educational and social policies aimed at the democratization of secondary and higher education, such as the NEXOS and PROGRESAR programs and their effects on both the experiences of young people and in public policy agendas; and studies from the field of the sociology of youth, that explore the diverse transitions that the youth undergo from standpoints that understand temporality in the historical junctions and approach age in the frame of socially established role structures. Vacancy areas are identified and new questions are phrased in relation to the ways in which the State, through its educational and social policies, builds the problems of youth in unequal conditions.

Key words: educational policie; social policies; transitions; youth; inequalities.

Cita sugerida: Correa, M. (2023). Juventudes y políticas para la transición entre educación secundaria y superior en Argentina. Revista *CRONÍA* N° 19

Artículo recibido: 14 de abril de 2023. Artículo aceptado: 29 de setiembre de 2023

Introducción

El tratamiento del problema de la *transición* entre los niveles de educación secundaria y superior en Argentina, no es novedoso en el campo de la investigación educativa. Se trata de una problemática compleja en la que convergen la organización, los sentidos y los derroteros de dos niveles educativos con configuraciones históricas singulares: por un lado, la educación secundaria, que desde los orígenes de su institucionalización (fines del siglo XIX) ha sido objeto de debates, controversias y múltiples diagnósticos e intentos de reforma (Miranda, 2013) y que, en las últimas décadas, a partir su obligatoriedad, asume el desafío de garantizar el derecho a la educación en condiciones desiguales a sectores sociales históricamente excluidos de la escuela (Correa, 2021). Por el otro, la educación superior, con marcas fundacionales meritocráticas que aún persisten. Los estudios del campo plantean que, si bien se advierten avances significativos en materia de políticas para la democratización del acceso y permanencia en el nivel, es necesario revisar los criterios de definición de “grupos vulnerables”, los roles asignados a estos y los alcances y límites de las acciones estatales orientadas a los mismos (Didou Aupetit y Chiroleu, 2022).

El problema de la *transición* entre estos niveles, se trama, además, con el abordaje de las experiencias y trayectorias educativas de quienes transitan de un modo u otro por sus instituciones, configuradas a partir de un juego complejo que incluye posiciones objetivas, experiencias subjetivas, políticas de recepción y permanencia, condiciones pedagógicas, entre otras (Pierella, 2019; Vercellino y Pogré, 2023). En este marco, la retención en los inicios de la educación superior emerge como problema, ya que constituye una instancia académica crítica en la que se ponen en interacción los recursos académicos y socioeconómicos de los/as estudiantes y su integración al sistema académico y social de las instituciones de educación superior (Adrogué y García de Fanelli, 2021).

En sintonía con los principios y propósitos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, y en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (UNESCO); en los últimos quince años, el Estado nacional y los Estados jurisdiccionales vienen desarrollando diversas acciones orientadas al logro de un sistema educativo integrado. Esto se ha traducido en un incremento de las tasas de ingreso de las universidades. Según informes del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación de Nación, entre 2019 y 2020, el total de estudiantes en universidades de gestión estatal y privada del país ascendió de 2.187.292, a 2.318.255². En este escenario, la *inclusión*, comprendida como la ampliación y diversificación de ofertas educativas para grupos sociales, étnicos y de género tradicionalmente postergados, emerge como el horizonte de toda política pública y su principal desafío consiste en reconocer y atender las diversas formas que asumen las desigualdades (Araujo, 2018; Maturó, Bocchio y Miranda, 2020).

Este artículo se inscribe en estas discusiones. Expone resultados parciales del Plan de Trabajo Posdoctoral CONICET, denominado “Del programa de terminalidad a la educación superior: políticas educativas y sociales para la *transición* entre niveles educativos en la provincia de La Pampa, Argentina”. Desde un enfoque sociopolítico e interseccional (Crenshaw, 1991), el estudio propone analizar la *puesta en acto* (Ball *et al.*, 2012)³ de las actuales políticas de *transición* entre los niveles educativos secundario y superior en la provincia de La Pampa. Se busca comprender los vínculos y tensiones entre las políticas educativas y sociales orientadas a promover el pasaje entre estos niveles y problematizar las formas específicas que adopta la relación política entre territorio y desigualdades, en tanto configuración geográfica que dificulta o habilita el acceso de los/as jóvenes a diversos recursos económicos, educativos, sociales y simbólicos.

A partir de estas consideraciones, en esta oportunidad se propone una sistematización inicial de los trabajos que constituyen el estado del arte de la investigación referenciada. Con el propósito de conocer cómo se tejen las discusiones actuales en torno al problema de la *transición* educativa, con foco en las desigualdades y las políticas estatales para las juventudes en la última década, se relevan -en una primera etapa de indagación bibliográfica- artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales del campo educativo e informes producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y por universidades, en torno a los impactos de las políticas para la *transición* entre educación secundaria y superior en Argentina.

De aquí en más, el artículo se organiza en tres apartados. El primero expone los objetivos y las referencias teóricas y metodológicas de la investigación. El segundo se subdivide en dos secciones. La primera, plantea los principales aportes y discusiones de los estudios e informes focalizados en programas educativos y sociales para acompañar la *transición* entre niveles. Específicamente, se abordan el Programa de Articulación y Cooperación Educativa NEXOS (en adelante Programa NEXOS) y la política social nacional PROGRESAR.

La segunda sección, se centra en los aportes de los estudios del campo de la sociología de la juventud. Allí se sistematizan aquellos trabajos que abordan las transiciones juveniles, no solo a la educación superior, sino también al mundo del trabajo, ya que se trata de trayectorias vitales contingentes, heterogéneas y variables, en las que ambas esferas se traman. Por último, en las reflexiones finales, se exponen los aportes centrales de los estudios e informes relevados.

Notas teóricas, metodológicas y propuesta analítica

El plan de trabajo en que se inscribe este artículo, parte de los resultados de la propia tesis doctoral (Correa, 2022), un estudio de caso que abordó la puesta en acto de dos políticas para la terminalidad de la educación secundaria en La Pampa: el Plan FinEs, para jóvenes y adultos/as, en su trayecto orientado a la acreditación de espacios curriculares del último año de la educación secundaria y el Programa de Inclusión Educativa Vos Podés, destinado a adolescentes y jóvenes entre 14 y 17 años que por diversos motivos quedaron fuera del sistema educativo. El programa propone una trayectoria escolar de cuatro años estructurada en dos ciclos (Ciclo Básico Ciclo Orientado) de dos años de duración cada uno, ambos con una organización por espacios curriculares y talleres.

La investigación problematizó los modos en que estas políticas -desplegadas territorialmente a partir de líneas de acción específicas y orientadas a públicos diferenciados- abordaron el proceso de garantía del derecho a la educación secundaria obligatoria (ESO) de adolescentes, jóvenes y adultos/as en La Pampa. De la muestra de adolescentes, jóvenes y adultos/as entrevistados/as, casi la totalidad de adolescentes (entre 14 y 17 años) y jóvenes (18 a 24 años)⁴, expresó la decisión de continuar con estudios superiores, argumentando que a partir de sus experiencias en el plan y el programa lograron restaurar la confianza en ellos/as mismos/as y el deseo de comenzar una nueva etapa académica. Este componente afectivo, considerado como fundamental para la permanencia de estos/as en las sedes del FinEs y el Vos Podés, muestra que la inclusión vas más allá del despliegue de propuestas pedagógicas alternativas. La heterogeneidad de trayectorias de estos sujetos, en las que las prioridades en torno a la educación y al trabajo varían, requiere del soporte de otras políticas, entre las que las políticas sociales adquieren relevancia. El ingreso a la educación superior aparece como una opción posible, pero fuertemente condicionada -entre otros factores- por las distancias geográficas respecto a las instituciones de las carreras de interés.

El plan de trabajo posdoctoral recupera estos resultados y propone ampliar la mirada hacia la educación superior, focalizando en las políticas de *transición* entre niveles en condiciones territoriales desiguales.⁵ Entre los interrogantes centrales, se plantea ¿cómo se comprometen estos deseos de los/as egresados/as de planes y programas de terminalidad educativa con la distribución territorial-espacial de las políticas de *transición* diseñadas para acompañar el pasaje de la educación secundaria a la educación superior? ¿Qué formas adopta la idea de inclusión educativa en el nivel superior? ¿Cómo se articulan las políticas de inclusión educativa y social en la educación superior? En términos más generales, ¿cómo se recepcionan y ponen en acto las políticas de *transición* de educación secundaria-educación superior en La Pampa?

En el abordaje de estos interrogantes se ensamblan preocupaciones políticas, agendas teóricas y propuestas analíticas. En cuanto a los procesos de *transición*, interesa discutir los alcances del concepto en el campo educativo: estudiar sus efectos en la producción de políticas públicas no solo como pasaje entre dos niveles del sistema educativo que históricamente constituyeron el tránsito esperado, según condición etaria, para ciertos grupos sociales en el marco

de circuitos educativos segmentados (Tiramonti, 2011); sino también en alusión a los procesos de transición entre la juventud y la adultez, tradicionalmente ordenados en función de la terminalidad educativa, el acceso al empleo y la salida del hogar familiar. En tal sentido, se propone abordar las transiciones a la luz de las posiciones crítica de estos modelos, al señalar no sólo la pluralidad de transiciones posibles, sino el modo en que tal versión tradicional invisibiliza la forma en que diversas desigualdades, especialmente de género, condicionan estos procesos (Arancibia y Miranda, 2018).

Interesa indagar, además, las intersecciones entre inclusión educativa y social en el marco de las políticas de *transición* entre niveles: ¿qué necesidades construyen las políticas sociales y educativas que se articulan para acompañar el pasaje de la educación secundaria a la educación superior? ¿qué argumentos en relación con los propósitos de inclusión movilizan sus acciones? ¿cuáles son sus criterios de acceso? ¿cómo se vinculan? Los estudios del campo de la educación superior muestran que, en Argentina, el acceso a estas instituciones se encuentra diferenciado según el nivel de ingresos de las familias de los/as estudiantes y el tipo de carrera a la que acceden, lo que también impacta en las posibilidades reales de graduación. Las condiciones socioeconómicas de la nueva población estudiantil obligan a las instituciones de educación superior a generar acciones de asistencia social para el sostenimiento de quienes menos tienen (Suasnabar y Rovelli, 2015).

En cuanto a la estructura conceptual que sustenta la investigación, se adoptan –como marco general– los ciclos o contextos (*Policy Cycle Approach*) propuestos por Ball y colaboradores (2011, 2012) para el estudio de las políticas educativas: los contextos de influencia, de producción del texto político, de la práctica, de los resultados y de la estrategia política. Estos aportes se ponen en diálogo con los de las teorías feministas del Estado, centralmente con los estudios de Fraser (2011) y Haney (2002). De este modo, se concibe al Estado en tres sentidos complementarios: como actor policéntrico, que configura redes con otros actores o entidades en pos de cumplir sus objetivos, pero mantiene un rol fundamental en la producción de políticas educativas (Ball, 2012); como 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) y como intérprete de necesidades y constructor de sujetos sociales (Fraser, 2011).

Metodológicamente, el plan adopta un enfoque de investigación cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2019), en tanto busca analizar el modo en que los agentes sociales, a través de sus prácticas y discursos, comprenden y recontextualizan las políticas de *transición*. Como unidades de análisis, se seleccionaron tres programas: dos políticas nacionales con despliegue jurisdiccional, el Programa Sigamos Estudiando y el PROGRESAR y otra política propia de la UNLPam, el Programa de difusión de carreras y servicios. Se opta por un estudio de caso de tipo *instrumental* y *múltiple* (Stake, 1998), ya que se pretende comprender un problema general a partir del abordaje de casos particulares. En cuanto a las técnicas de construcción y análisis de datos, se propone el análisis de normativas (resoluciones, proyectos, acuerdos jurisdiccionales y nacionales) que regulan los programas seleccionados y entrevistas semiestructuradas a coordinadores, referentes, docentes y estudiantes implicados en su puesta en acto. Para definir el número final de entrevistas, se aplicará el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967). Asimismo, se recuperan datos estadísticos producidos por el gobierno provincial y la UNLPam vinculados al problema. Para la interpretación de los datos, se llevará adelante un *análisis de contenido de redes de sentido*, técnica centrada en la ubicación relativa de ciertos componentes del texto resaltando su entramado en redes léxicas significativas. Así, el análisis irá más allá de lo manifiesto, ya que se considerará el contenido latente y el contexto en el que los textos se inscriben (Andreu Abela, 2002).

A partir de este amplio marco conceptual y metodológico, y en diálogo con producciones teóricas del campo de la política educativa y social en Argentina y América Latina, el estudio pretende realizar una lectura crítica de los procesos de *transición* educación secundaria y educación superior en La Pampa.

La *transición* entre niveles educativos como objeto de estudio. Investigaciones, enfoques y discusiones actuales

Los procesos de *transición* de la educación secundaria a la educación superior, fueron y son objeto de indagación en diferentes latitudes y contextos. Los estudios europeos de las últimas décadas, señalan que se trata de hitos que constituyen ritos de pasaje, espacios clave de selectividad social en términos de clase, género y etnicidad y que, en tal sentido, posibilitan comprender las desigualdades educativas contemporáneas (Gimeno Sacristán, 1997; Blossfeld y Shavit, 2011; Tarabini e Ingram, 2018).

En Argentina, son diversos los estudios antropológicos y sociológicos que se han ocupado de estudiar la condición juvenil desde perspectivas complejas que integran dimensiones estructurales y de agencia. En cuanto a las *transiciones*, se advierte respecto a estas una preocupación académica y política, con miradas críticas que destacan las marcas de género y la relevancia del arraigo en las trayectorias juveniles (Medan, 2023). Se trata de enfoques que discuten la carga normativa que históricamente tuvo el concepto al referir a las etapas de la vida como progresión sucesiva y lineal. Así, proponen abordar la temporalidad a partir de las coyunturas históricas y comprender las edades en el marco de estructuras de roles social y valorativamente establecidas (Chaves, 2010; Miranda, 2015).

Este artículo, como se anticipó, se apoya en las producciones focalizadas en las *transiciones juveniles* y su relación con la educación y el trabajo, cuyos abordajes exponen los vínculos entre origen social y trayectorias educativas y laborales y analizan el peso de las “expectativas a futuro” de los/as jóvenes en sus elecciones. A los efectos de organizar la presentación de resultados de los trabajos relevados, a continuación, se distinguen dos grupos de estudios: el primero, focalizado en políticas públicas para la *transición* entre niveles y el segundo, orientado al análisis de las *transiciones* juveniles, a partir de los aportes del campo de la sociología de la juventud.

Estudios e informes focalizados en políticas públicas para la transición entre educación secundaria y educación superior

La expansión de la educación secundaria en Argentina y la región, incluyó procesos de democratización en el acceso que conllevaron a la inclusión de sujetos que históricamente quedaban fuera del sistema. Según el documento “El 2030 como horizonte de transformaciones para la educación argentina”, publicado recientemente por el Ministerio de Educación de la Nación (2022), la Educación Superior es el nivel que registra la mayor expansión desde el retorno de los gobiernos democráticos en 1984 hasta la actualidad. Sostiene que esto se debe, principalmente, a los efectos de la política pública nacional de creación de universidades, que entre 2003 y 2015 posibilitó que estas ascendieran de 25 a 63. No obstante, como se planteó, la retención en los inicios continúa siendo un problema y, como sostiene Chiroleu (2017, p. 6) “el origen social de los demandantes de educación superior suele tener una fuerte incidencia en sus logros dentro de las instituciones y en su inserción ocupacional una vez obtenido el diploma”.

En este escenario, se advierte la planificación de diversos programas, entre los que se destacan el NEXOS (Res. SPU N°3117/17) y su continuidad, el Sigamos Estudiando (Res. SPU N°121/21); ambos orientados reducir la distancia material y cultural entre los/as jóvenes y educación superior a través de distintas estrategias de integración como el acompañamiento en espacios de apoyo en el ingreso a la educación superior, fomento de “vocaciones tempranas”, difusión de carreras, entre otras. Una exploración inicial de las normativas que regulan estas políticas permite inferir que el concepto *transición* es una categoría nativa de los programas, vinculada no solo al pasaje formal entre niveles, sino también a ciertos modos de caracterizar las trayectorias educativas de los sujetos destinatarios, sus necesidades y demandas.

En esta oportunidad, se presentan resultados vinculados al estudio del Programa NEXOS. La política, que se pone en marcha entre 2017 y 2021, es definida por sus normativas como una estrategia de integración entre los diversos niveles y

ámbitos del sistema educativo, cuyo principal propósito es fomentar la continuidad en los estudios universitarios y evitar la deserción del estudiantado. En cuanto a su concreción, se llevó adelante en dos subprogramas: universidad-escuela secundaria y universidad-institutos de educación superior. En la investigación en curso, interesa indagar en aquellos trabajos que abordan resultados vinculados con la primera línea. Vale destacar que ésta se materializó en las distintas jurisdicciones a través de tres iniciativas de financiamiento: una destinada a universidades nacionales, provinciales e institutos universitarios, otra orientada al desarrollo de proyectos de tutorías académicas en escuelas secundarias para universidades públicas y una última, dirigida a universidades privadas, para la producción de materiales educativos audiovisuales y su difusión en escuelas secundarias.

En una sistematización inicial, se hallaron estudios e informes producidos por fundaciones, el Ministerio de Educación de Nación y organismos internacionales como CEPAL. A partir de la clasificación presentada al inicio de esta segunda sección, y enmarcados en el subprograma universidad-escuela secundaria, en el *primer grupo* se destacan trabajos focalizados en estudiar los modos en que el programa se puso en marcha en ciudades como Buenos Aires, Córdoba o Santa Fe. Aquí interesa destacar que las publicaciones se centran en descripciones y balances de experiencias de articulación, siendo escasos los trabajos que proponen un análisis de la política en el marco de proyectos de investigación o de tesis de grado o posgrado. Como sostiene García Fanelli (2021), si bien el programa sigue vigente con modificaciones, aún no se han publicado datos respecto al impacto de los proyectos en el estudiantado participante, entre otros aspectos relevantes en el análisis de una política pública.

A partir de la reconstrucción de lo que denominan como “experiencias en territorio” o experiencias de extensión universitaria, las publicaciones abordan los modos de recepción del NEXOS en los sistemas educativos jurisdiccionales, a partir de acciones planificadas y previamente evaluadas por la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de Nación. Entre los trabajos relevados, puede citarse una experiencia de la Universidad del Litoral, en el marco de la convocatoria 2019 del programa. Allí, los/as autores/as plantean que las acciones conjuntas con una escuela secundaria de la ciudad, posibilitó “acercar” la universidad a la institución y promover el interés en continuar estudios superiores de grupos de estudiantes que viven en barrios considerados periféricos de Santa Fe. En las conclusiones, plantean que “el origen geográfico, el contexto socioeconómico, la escuela media de procedencia, el grupo familiar de pertenencia, el género y la franja etaria son algunos de los factores que marcan la diversidad del alumnado que pretende ingresar a la Universidad” (Huespe, Santa Cruz y Carollo, 2019, p. 154). En tal sentido, destacan la importancia de conocer los contextos de procedencia del estudiantado ingresante a la UNL, para atender a sus necesidades y demandas desde un enfoque de derechos.

En la misma línea, puede mencionarse otra experiencia de articulación entre la Universidad Provincial de Córdoba y el Programa de Inclusión y Terminalidad Escolar (PIT). A partir del diseño textil, se proponen acciones conjuntas para abordar lo que denominan “construcción colaborativa de identidad”. Las autoras plantean que se trata de un proyecto que busca motivar un acercamiento entre estudiantes de diferentes contextos para compartir experiencias socio-educativas, a fin de favorecer la terminalidad de la escuela secundaria y la visualización de los estudios superiores como alternativa posible para un sector desfavorecido de la comunidad local. La propuesta prioriza la necesidad de vincular los diferentes saberes desde los espacios de formación que convergen en el ámbito académico, para convertirlas en prácticas situadas. Para las autoras, el diseño textil y la construcción colaborativa de ideas y procesos fue la tarea a través de la cual fue posible repensar la identidad desde una mirada social y sustentable (Ruibal y Simon, 2021).

En el *segundo grupo*, se destaca el informe producido por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación en 2019. Allí se detallan los alcances del programa desde sus comienzos en 2017, en términos cuantitativos y cualitativos, en el marco de los siete CPRES⁶ que conforman el territorio nacional. Detalla que en la convocatoria 2017, fueron 55 las universidades nacionales, provinciales e institutos universitarios estatales que se sumaron al NEXOS con 71 proyectos de articulación universidad-escuela secundaria.

En lo que refiere a la distribución territorial de los proyectos, el informe plantea que la mayoría se presentaron por el CPRES Metropolitano (25%), seguido por el CPRES Centro (23%), lo que denota una concentración de la política

en Buenos Aires y en grandes conglomerados urbanos como Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe. Entre los balances y diagnósticos presentados a partir de los proyectos de cada CPRES, los autores destacan que casi la totalidad de las universidades acordaron de manera conjunta con las jurisdicciones las acciones a llevar adelante. Como aspectos recurrentes, señalan los siguientes:

- La construcción y elaboración en forma conjunta del diagnóstico que fundamenta el proyecto.
- La selección de escuelas secundarias según el diagnóstico precedente y las necesidades jurisdiccionales.
- La definición de contenidos y espacios curriculares para el desarrollo de las tutorías académicas dirigidas a la terminalidad del nivel secundario.
- El establecimiento conjunto del calendario de actividades, encuentros y jornadas.
- La difusión y la convocatoria ante la comunidad educativa de las acciones previstas en el proyecto.
- El compromiso para mantener y desarrollar reuniones y encuentros periódicos para el seguimiento, monitoreo y evaluación conjunta del proyecto. (Tavela, Catino y Forneris, 2019, p. 102).

El informe enfatiza en los impactos positivos del programa para avanzar en la integración de un sistema educativo inconexo, que requiere trabajar para su integración. En este escenario, el NEXOS adquiere un lugar significativo, ya que promueve estrategias de integración entre los distintos niveles, modalidades y ámbitos del sistema educativo a fin de construir un diagnóstico compartido y diseñar planes de trabajo conjuntos.

En comparación con otras políticas de educación superior, puede mencionarse, además, un documento de reciente publicación de la CEPAL, que, en colaboración con UNESCO, analiza los impactos del Programa NEXOS en el marco de las políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Allí sus autores plantean que, al igual que otros programas latinoamericanos⁷, se trata de una medida estatal “no financiera” (no incluye becas o acceso a créditos), orientada a grupos sociales vulnerables que busca complementar, por parte del Estado, las acciones realizadas en términos de ayuda financiera, para el ingreso y permanencia de quienes deciden estudiar en la universidad. En tal sentido, el informe plantea que este y otros programas “no financieros” han tenido impactos positivos en la retención de estudiantes. En relación con ello, explican:

Si bien gracias a las medidas financieras (los grupos sociales vulnerables) pueden acceder a la educación superior, las becas para pagar el arancel de la carrera no son suficientes para asegurar que terminen sus estudios. Por lo tanto, es esencial incorporar como complemento medidas no financieras tales como propedéuticos, mentorías/ tutorías y nivelación de estudios, entre otras (Valenzuela y Yáñez, 2022, p. 41).

En consonancia con estas valoraciones, desde una perspectiva macropolítica, puede mencionarse el informe “El sistema universitario argentino: situación, problemas y políticas”, del año 2018, producido a pedido de la Fundación Centro de Estudios para el Cambio Estructural (CECE) por Haberfeld, Marquina y Morresi. Sus autores sostienen que -a diferencia de otras políticas- el programa NEXOS recupera las experiencias jurisdiccionales de articulación entre escuela secundaria y universidad y formaliza sus acciones a partir de acuerdos en el Consejo Federal de Educación (que agrupa a los/as ministros/as de educación de todas las provincias) y de convenios específicos entre los ministerios de educación jurisdiccionales y el sistema universitario. En tal sentido, favorece la transición entre educación secundaria y superior.

Si bien esto fomenta la consolidación de vínculos interinstitucionales, fundamentales para avanzar en una mejor articulación del sistema educativo, advierten que, si no hay una apropiación de los sentidos y propósitos de la política

por parte de las instituciones, el problema de la articulación pasaría a depender solo del financiamiento que proponga para tal fin la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional (Haberfeld, Marquina y Morresi, 2018).

Además de los planes y programas educativos, como el NEXOS recién abordado, el proceso de democratización de la educación secundaria y superior se acompañó de la concreción de ciertas políticas sociales de transferencia condicionada de ingresos, entre las que se destaca el Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (PROGRESAR), no solo por su perdurabilidad pese a los cambios de gobierno (vigente desde el 2014), sino por su transformación respecto al financiamiento y definición de destinatarios/as. Actualmente, se trata de una beca orientada a jóvenes entre 16 y 24 años de familias de nivel socioeconómico bajo para que finalicen sus estudios de educación primaria y secundaria y continúen la educación superior (universitaria o técnica superior). Cuenta con cuatro tipos de becas: PROGRESAR Obligatorio, PROGRESAR Superior, PROGRESAR Enfermería⁸ y PROGRESAR Trabajo.

En el caso de quienes se encuentran cursando la educación superior, se extiende hasta que los 30 años de edad. El programa contempla la finalización de educación obligatoria y un incentivo a la educación superior y a cursos de formación profesional docente. Entre sus requisitos, plantea ser argentino/a, no ser titulares de un programa social nacional, provincial o regional y que sus ingresos o del grupo familiar no superen los tres salarios mínimos (Ministerio de Educación de la Argentina, 2021).

Son numerosos los estudios que lo abordan, aquí se identifican tres grupos de trabajos: uno que incluye las investigaciones cuantitativas que analizan el impacto y la cobertura del programa en la redistribución económica a partir de las características socioeconómicas de sus beneficiarios/as (Di Giovambattista, *et al.*, 2014; Lombardía, 2018); otro que integra trabajos preocupados en analizar el impacto subjetivo de la política en las trayectorias de los/as jóvenes destinatarios (Bolis, 2016), y un tercer grupo, que incluye estudios que lo abordan como política de ampliación de derechos en comparación con otras políticas educativas y sociales (Gluz y Ochoa, 2018; Isacovich, 2019). En sus resultados, estos últimos plantean que efectivamente el PROGRESAR amplía los derechos de los/as jóvenes, ya que, a diferencia de otras políticas precedentes, flexibiliza los criterios meritocráticos que históricamente fortalecieron la lógica de selectividad escolar, al tiempo que reconoce a los grupos sociales más desaventajados como legítimos estudiantes universitarios.

En cuanto a los informes de evaluación de impacto de esta política social con componente educativo, puede citarse, nuevamente, el informe producido por CEPAL en 2022. Sus autores plantean que, a diferencia de otras políticas de similares alcances y propósitos, el PROGRESAR en los últimos años, tuvo innovaciones en pos de la inclusión y el reconocimiento de los denominados “grupos prioritarios”: personas travestis y trans y mujeres de hasta 30 años con hijos de hasta 18 años a cargo de un hogar monoparental. En la convocatoria 2023, se aclara que podrán postularse, sin límite de edad, personas pertenecientes a pueblos originarios, trans, con discapacidad, refugiadas o afrodescendientes/ afroargentinas.⁹

Por último, se destaca el informe producido por el Consejo Nacional de Políticas Sociales, denominado “Reporte de monitoreo de Becas PROGRESAR. 2° Trimestre 2021”. Entre los datos salientes del informe, interesan citar los siguientes:

- La cobertura del 2° trimestre de 2021 fue de 775.426 titulares, un 71,4% más que en el trimestre anterior. El 84,6% de esas/os titulares se encuentran dentro del rango etario de 18 a 24 años (655.922), siendo el 68% de estos/as mujeres.
- El 40,8% corresponde a becas por estudios universitarios y el 28% a becas terciarias. Si se agrupan las becas por líneas, las becas superiores alcanzan el 68,8% de titulares, las de finalización de la educación obligatoria el 29,8% y las becas de cursos de formación profesional el 1,4% del total de becas.

En cuanto a la distribución geográfica de estas becas, si se analiza la cobertura por regiones¹⁰, la Provincia de Buenos Aires es la que concentra el mayor número de beneficiarios/as (35,1%), seguida por la Región Centro (18%) y por Noroeste argentino (17,7%). El informe aclara que las regiones que tienen mayor representación de titulares en relación a su peso poblacional son las Noroeste y Noreste. No obstante, al igual que ocurre con la radicación de proyectos del programa NEXOS, los trabajos relevados documentan que las políticas concentran su accionar en los grandes conglomerados urbanos del país. Esto posibilita, en término de construcción de indicadores estatales y evaluación de impacto, tener mayores datos (y más precisos), respecto a los/as jóvenes que viven en tales territorios, en detrimento de quienes habitan en otras regiones del país.

Los estudios del campo de la sociología de la juventud. Las transiciones juveniles

En esta segunda sección, interesa recuperar aquellos trabajos que estudian las *transiciones juveniles*, con especial énfasis en los que reconstruyen las experiencias de los propios sujetos, muchos de estos destinatarios de políticas estatales como NEXOS y PROGRESAR.

¿Qué hacen los/as jóvenes cuando finalizan su escolaridad secundaria obligatoria? ¿qué decisiones toman, y a partir de qué condicionantes, en relación con la educación superior y el mundo del trabajo? Si bien los/as jóvenes comparten una misma edad cronológica, las alternativas y posibilidades se diferencian según las condiciones contextuales en las que estos/as se encuentran, de allí la relevancia de los interrogantes.

Miranda (2016) argumenta la necesidad de considerar la dimensión temporal y contextual en el análisis social de las transiciones juveniles. En tal sentido, cuestiona aquellas concepciones que las dividen en dos hitos o rupturas: por un lado, la transición de la educación al mundo del trabajo y por otro, la transición/fundación de un hogar propio (familia propia). Estas definiciones encierran nociones de autonomía e independencia que han tenido un lugar preponderante, como parámetro válido, para la elaboración de programas sociales y políticas de juventud.

Las investigaciones del campo, señalan que, lejos de reiterarse estos parámetros, las transiciones a la vida adulta no solo son complejas, contingentes y variables, sino que también resultan cada vez más diferenciadas, reversibles y fragmentadas (Casal, *et al.*, 2006; Machado País, 2004). Son múltiples y fecundos los trabajos que discuten los modos en que los/as jóvenes configuran sus trayectorias vitales en relación con la educación y el trabajo (Jacinto y Martínez, 2020). Aquellos que abordan la transición entre niveles educativos específicamente, argumentan que la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina y la democratización del derecho a la educación superior, amplió los horizontes para la continuidad educativa de jóvenes pertenecientes a sectores sociales postergados. No obstante, ello no implicó simultáneamente avances en políticas de mejoras en el acceso al empleo (Isacovich, 2020; Corica, Otero y Merbilhaa, 2022).

Estos análisis adquieren relevancia, en el marco de resultados de estudios longitudinales que reconstruyen las trayectorias y elecciones de jóvenes de sectores populares y plantean que, en general, estos acceden a experiencias laborales mucho antes de finalizar su escolaridad secundaria (Corica y Otero, 2017). En sintonía con estos planteos, en la propia tesis doctoral advertí las variables y contingentes relaciones que los/as adolescentes y jóvenes que asisten a planes y programas de terminalidad educativa con la educación y el trabajo. Si bien la educación superior aparece en el futuro cercano como opción posible, las condiciones personales y familiares los/as conducen a conciliar tiempos de trabajo (en general temporal e informal) y de estudio, lo que muchas veces los/as lleva a una nueva situación de abandono (Correa, 2022).

La pregunta, entonces, por las *transiciones juveniles*, supone un abordaje complejo que reconozca cómo las desigualdades persistentes impactan en las proyecciones y decisiones vitales de quienes deciden comenzar estudios superiores. También los contextos y las oportunidades, en términos de recursos económicos, sociales y simbólicos, a los que pueden acceder.

Reflexiones finales

El estudio del problema de la *transición* entre educación secundaria y superior, como se expuso, resulta complejo y multidimensional. Los trabajos relevados exponen que las políticas educativas y sociales como el Programa NEXOS y el PROGRESAR, lograron avances significativos en lo que refiere a la integración del sistema educativo y la ampliación de derechos de las juventudes, en cuanto al acceso a la educación secundaria y superior. No obstante, resulta relevante investigar los impactos de estas políticas en las trayectorias vitales y educativas de sus sujetos destinatarios. En tal sentido, se considera que la dimensión territorial y de género adquiere relevancia, ya que, como plantean los informes citados, las políticas abordadas se concentran en grandes conglomerados urbanos y en el caso del PROGRESAR, la mayoría de las titulares son mujeres. La adopción de una perspectiva interseccional, que reconozca las desigualdades, posibilitaría entonces una comprensión más profunda del problema de la *transición* entre educación secundaria y superior.

Como sostienen Casal *et al.* (2006), el análisis de las transiciones educativas resulta de utilidad para reconocer los efectos de las políticas públicas de juventud sobre las trayectorias futuras de las personas. En por ello que, resulta necesario preguntarse cómo el Estado, a partir de las políticas diseñadas para acompañar la *transición* entre niveles educativos, construye los problemas de las poblaciones a las que orienta estas políticas, y cómo define a sus beneficiarios/as, sus necesidades y demandas.

Se considera que articulación de los estudios del campo de las políticas educativas y sociales con los propios de la sociología de la juventud, posibilitan complejizar el abordaje del problema de la *transición* entre educación secundaria y superior, ya que habilitan herramientas teóricas y metodológicas para problematizar los impactos de las políticas no solo desde perspectivas estatales, sino también a partir del reconocimiento de las miradas de los/as propios/as jóvenes, en sus propias adscripciones territoriales.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14 (2), 28-51.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Centro de Estudios Andaluces.
- Arancibia, M. y Miranda, A. (2018). Escalas espaciales, género y desigualdad. En *IV Reunión Nacional de Investigadorxs en Juventudes de Argentina*. Córdoba, Argentina, 17-31.
- Araujo, S. (2018). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco- Serie Indagaciones*, 27, 35-61.
- Ball, J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., y Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. y Braun, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 585-596.
- Blossfeld, H. P., y Shavit, Y. (2011). Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. In R. Arum, I. Beattie & K. Ford (Eds.), *Readings in sociology of education* (pp. 214-227). London: SAGE.
- Bolis, J. (2016). *El derecho a progresar. Sentidos en torno a la política, lo público y el Estado en jóvenes que participan*

- en el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. Tesis de Doctorado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Revista de Sociología*, 79, 21-48.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chiroleu, A. (2017). La expansión de las oportunidades en la Educación Superior como política pública en América Latina: los casos de Argentina, Brasil y Chile. En *9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)*. Montevideo, Uruguay, 1-27.
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2021). Evaluación del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. (2021). *Reporte de Monitoreo de Becas PROGRESAR. 2º Trimestre 2021*. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_progresar_2deg_trim_2021_final.pdf
- Corica, A. y Otero, A. (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Revista Población y Sociedad*, 24 (2), 33-64.
- Corica, A., Otero, A. y Merbilhaa, J. (2022). Transiciones educación-trabajo: un seguimiento de jóvenes egresados en el Gran Buenos Aires (Argentina). *Profesorado*, 26 (3), 79-99.
- Correa, M. (2021). ¿Qué para quiénes? desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina. *Revista Educación Las Américas*, 11 (1), 17-31.
- Correa, M. (2022). *Políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación: el caso del Plan FinEs y el Programa Vos Podés en la Provincia de La Pampa, Argentina (2012-2019)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Crenshaw, K. (1991) Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- Di Giovambattista, A., Gallo, P., y Panigo, D. (2014). El Impacto Distributivo del PROG.R.ES.AR en Argentina. Una Primera Aproximación en Base a Microsimulaciones. En *VII Jornadas de Economía Crítica*. La Plata, pp. 1-15.
- Didou Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (2), 18-29.
- 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* (pp. 217-254). Mallorca, España: Ediciones Uib.
- García de Fanelli, A. (2021). Transición secundaria-universidad y egreso: Retos para el logro de la equidad en la educación superior. En Marquís, C. (Ed.). *La Agenda Universitaria VI. Reflexiones sobre las universidades, antes, durante y después de la pandemia* (pp. 27-66). Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad de Palermo.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. España: Ediciones Morata.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gluz, N., y Ochoa, M. (2018). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *IICE*, (39), 67-82.
- Haberfeld, L., Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino: situación, problemas y políticas*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios para el Cambio Estructural (CECE).
- Haney, L. (2002). *Inventing the Needy: Gender and the Politics of Welfare in Hungary*. Berkeley: University of California Press.
- Huespe, A., Santa Cruz, M. y Carollo, E. (2020). La articulación entre la Educación Media y Educación Superior. La experiencia del Programa Nexos 2019 en la Escuela N° 511 Juana Azurduy de la ciudad de Santa Fe, Argentina. *Itinerarios Educativos*, 13, 147-155.
- Isacovich, P. (2019). Hacer el Estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *Avá* 22, 33-56.
- Isacovich, P. (2020). El PROGRESAR y la apuesta por la educación superior como abordaje de las juventudes. *BORDES*, 15, 17-25.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En Pinkasz, D. y Montes, N. (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173-236). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lombardía, M. (2018). *Análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, Progresar: aciertos, desaciertos y vicisitudes de una política social innovadora (2014-2018)*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Maturo, Y., Bocchio, M. C. y Miranda, E. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (2), 89–108.
- Medan, M. (2023). El lugar propio y la autonomía en jóvenes de barrios populares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21 (2), 1-32.
- Ministerio de Educación de Argentina (2022). *El 2030 como horizonte de transformaciones para la Educación Argentina*. SITEAL - IIEP UNESCO. Disponible en <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3840/2030-como-horizonte-transformaciones-educacion-argentina>
- Ministerio de Educación de la Argentina (2021). Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa. Evaluación ambiental y social. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Producción. (2014). *La Pampa, una mirada al horizonte*. Gobierno de La Pampa, Argentina 2da. Edición.
- Miranda, A. (2015). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Teseo/FLACSO.
- Miranda, A. (2016). Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Críticas*, 22 (47), 130-149.
- Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones*, 23, 9-32.
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13 (16), 1-18.

- Ruibal, C. y Simon, S. (2021). El diseño textil y la construcción colaborativa de identidad. III Jornadas de Difusión y Promoción de la investigación UPC, I Jornadas de Investigación Red de Universidades Provinciales, Córdoba, Argentina.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. España: Ediciones Morata.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2015). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Revista Pro-Posições*, 27 (3), 81-103.
- Tarabini, A. e Ingram, N. (2018). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge: Taylor & Francis Group
- Tavela, D., Catino, M. y Fornis, M. (2019). *Nexos: la educación como sistema. Programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144), 692-709.
- Valenzuela, J. P. y Yáñez. N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Documentos de Proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Vercellino, S. y Pogré, P. (2023). *Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial Universidad Nacional de Río Negro.

Notas

- 1 Doctora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNLPam). Becaria Posdoctoral CONICET, admitida en el Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CINDE, Universidad de Manizales, Colombia; Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil; Colegio de la Frontera Norte, México; CLACSO). Docente ayudante regular en la cátedra Política educacional y Legislación Escolar de las carreras de formación docente de la FCH-UNLPam, Sede General Pico, La Pampa.
- 2 Anuarios estadísticos disponibles en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
- 3 Esta categoría, propuesta por el sociólogo británico Stephen Ball, refiere a los modos en que se concibe la actuación de las políticas educativas. En oposición a los clásicos estudios de implementación, Ball considera que las políticas no llegan de manera lineal de la esfera macro política a las instituciones, sino que se “ponen en acto” (*enactment*). Esto es, se crean y recrean en sus diversos ámbitos de actuación, son interpretadas y traducidas por los actores en la práctica y a través de la práctica, en el marco de luchas y negociaciones en torno a los sentidos otorgados en contextos específicos.
- 4 Los períodos etarios corresponden a definiciones nativas del plan y el programa estudiados. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a un total de 16 estudiantes del Plan FinEs y el Programa Vos Podés. En el caso de este último, los análisis se complementaron con registros de observaciones de espacios de recreos y conversaciones informales.
- 5 Las 79 localidades que integran la provincia de La Pampa se distribuyen en dos grandes sistemas urbanos: uno Integrado y uno No Integrado, delimitados por una línea diagonal del noroeste hacia el sureste. El *Sistema Urbano Integrado* (SUI) contiene casi el 92% de la población, se concentra en la zona Noreste y está fuertemente interconectado y estructurado; en detrimento del *Sistema Urbano No Integrado* (SUNI), donde predominan las localidades pequeñas y parajes rurales, distribuidos en el Suroeste de la provincia, débilmente interconectados y con carencias infraestructurales (Ministerio de Producción, 2014). En el plano educativo, tal distribución tiene relación directa con las posibilidades de acceso a las ofertas educativas disponibles, ya que las instituciones se sitúan centralmente en el SUI.
- 6 Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), están conformados por los Ministros de Educación de las provincias y los rectores de las universidades públicas y privadas de cada región. Se distribuyen en 7 zonas geográficas y adoptan los siguientes nombres: CPRES Metropolitano, CPRES Bonaerense, CPRES Centro, CPRES Nuevo Cuyo, CPRES Noreste, CPRES Noroeste y CPRES Sur.
- 7 Entre las políticas inclusión socioeducativa “no financieras” destacan el Programa de Acceso a la Educación Superior en Chile (PACE) y el Programa de Cuotas de las Universidades e Instituciones de Enseñanza Técnica y Media Federales en Brasil, que busca a asegurar plazas en universidades públicas a estudiantes provenientes de familias con bajos recursos económicos.
- 8 Está destinada a estudiantes de la carrera de Enfermería, sin límite de edad.
- 9 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/requisitos/progresar-nivel-obligatorio>
- 10 Las regiones, según el informe, son las siguientes: CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Centro (Santa Fe, La Pampa, Entre Ríos y Córdoba), Cuyo (San Juan, San Luis y Mendoza), NEA (Misiones, Formosa, Chaco y Corrientes), NOA (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, La Rioja, Tucumán y Catamarca), Patagonia (Chubut, Rio Negro, Tierra del Fuego, Neuquén y Santa Cruz) y la Provincia de Buenos Aires (SIEMPRO, 2021, p. 20).