

Cómo influye la pobreza en la escolaridad secundaria y sus efectos en el ingreso a las carreras de ingeniería del Nordeste argentino.

Duré, Diana Analía

Universidad Tecnológica Nacional -Facultad Regional Resistencia

dianadure2005@yahoo.com.ar **RESUMEN**

Este trabajo forma parte de la investigación para una tesis doctoral orientada al "Ingreso y permanencia en las carreras de ingeniería de la Región del Noreste Argentino (NEA)" en el Doctorado Interuniversitario en Educación. Su objetivo es comprender el proceso de ingreso de jóvenes de sectores desfavorecidos a carreras de ingeniería en la región.

Para analizar el proceso que viven estos jóvenes al ingresar al primer año de carreras de ingeniería, es crucial entender la realidad de nuestra región, caracterizada por desigualdades socioeconómicas que son de público conocimiento. La desigualdad de oportunidades se manifiesta en la limitada posibilidad de estos sectores para acceder y completar su educación, lo cual está asociado a la desigualdad urbana y la precariedad en las ciudades.

Se observan altos índices de repitencia, abandono y obstáculos en la promoción de estudiantes, agravados por la pandemia de COVID-19, que ha resaltado las deficiencias del sistema educativo público. Existe la contradicción de que "los pobres tienen menos oportunidades educativas porque son pobres" y/o "porque reciben una educación empobrecida". Las universidades deben basar sus estrategias en la equidad y justicia, reconociendo la importancia de atender las necesidades de la población y garantizar el derecho a la educación para todos.

El limitado desarrollo en Matemáticas, Lengua y Ciencias afecta el ingreso y permanencia en carreras de ingeniería, con riesgos pedagógicos tanto para estudiantes de nivel medio como universitario. Esta falta de continuidad educativa resulta en bajo rendimiento académico y abandono.

La equidad en ingeniería implica garantizar a jóvenes de sectores desfavorecidos acceso a una educación de calidad para mejorar sus condiciones de vida mediante aprendizajes significativos. Garantizar el derecho a la educación es fundamental para promover la igualdad de oportunidades y construir una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave: Ingreso, permanencia, equidad, Pobreza.

INTRODUCCIÓN

Tratar de construir una relación entre educación y pobreza es difícil de asociar en forma directa. La pobreza se define en base a consideraciones de carácter económico en las que se mide el bienestar económico de las personas por sus ingresos o la riqueza material. El método más usado, aunque también más criticado, es la definición de los pobres a partir de la “línea de pobreza” en base a encuestas de hogares [1], requerimientos mínimos de nutrición, construcción de “canastas” alimentarias básicas y valoración de estas, además de factores de desarrollo humano tales como escolarización, acceso a la cultura y alfabetismo. Quienes no posean los mínimos establecidos en esa “línea” son considerados “pobres”. En este punto la región Noreste Argentino (NEA) , en la Tabla 1 (resumida) , la pobreza escaló a 48,4% el Noreste, región conformada por Corrientes, Formosa, Gran Resistencia y Posadas, ahora la más pobre de todo el país, siguiendo la región Noroeste Argentino (NOA) con 45,6 ; Cuyo con 44; Gran Buenos Aires 41 , Pampeana con 40,4 y Patagónica con 36,5. El Gran Resistencia fue el primer registro más alto con un 65,2% de su población bajo la línea de pobreza, seguido por Concordia- Entre Ríos- y La Banda - Santiago del Estero- , mientras que otros diez conglomerados urbanos registraron indicadores superiores al 40% [1].

Tabla 1: Pobreza e indigencia Región NEA.

Pobreza e indigencia por regiones estadísticas y 31 aglomerados urbanos, en porcentajes. Segundo semestre de 2023				
Área geográfica	Pobreza		Indigencia	
	Hogares	Personas	Hogares	Personas
	%			
Noreste	37,8	48,4	10,6	14,5
Corrientes	31,3	41,0	5,8 (1)	8,6 (1)
Formosa	33,5	46,9	8,8 (1)	14,9 (1)
Gran Resistencia	54,9	65,2	19,6	24,4
Posadas	29,7	38,4	7,1 (1)	9,6 (1)

El distrito con mayor población bajo la línea de indigencia fue el de Gran Resistencia con un 14,4%, seguido de Formosa y Santa Rosa -Toay- con un 13,2% y Concordia con 11,1% de indigencia entre sus habitantes. El menor indicador de indigencia con un 1,9% Gran San Juan, seguido de Viedma -Carmen de patagones con un 2,8 %, Ushuaia con 3,7% , CABA con 4,1 %, Neuquén -Plottier con 4,3% y Posadas con un 4,8% [1].

La Argentina está viviendo un proceso de aumento exponencial de la pobreza y condiciones de la desigualdad social que se está volviendo permanente, fijando una población creciente en unos indeterminados bordes porosos del sistema capitalista [2]. El gran Resistencia pese a la actualidad de la crisis, a los procesos de metropolización selectiva, a la creciente desigualdad y a los contextos de pobreza urbana en que viven los y las estudiantes, la escuela es un espacio que nuclea proyectos y expectativas de vida [3][4], es un espacio que hace posible “pensar proyectos de vida, establecer metas de futuro, y así definir su propia identidad” [5].

DESARROLLO

1. Diagnostico Educativo Región NEA

Las evaluaciones Aprender 2022 Informe nacional de resultados Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones, para la Región NEA, brinda información de contexto de los estudiantes, en relación con los desempeños en Lengua y Matemática. Para este trabajo solo tomare Matemática del año 2022 (Tabla 2) y su comparativo 2019 (Tabla 3). En la provincia del Chaco solo 9,7 % de estudiantes han alcanza un desempeño Satisfactorio [6]y [10].

Tabla 2: Análisis de pruebas aprender 2022. Área Matemática. Región NEA

Provincia	Avanzado	Satisfactorio	Básico	Por debajo del Básico
Chaco	0	5.3	18.8	75.9
Formosa	0	9.2	24.9	65.9
Corrientes	0	10.2	26.8	63
Misiones	0	9.5	26.9	63.9

En el área de matemática el Chaco se ubica con 75,9% y lo sigue Formosa se ubicaron en los niveles de bajo desempeño (Por debajo del nivel básico y Básico). Sólo alcanzan a reconocer conceptos numéricos básicos, realizan una comunicación directa, convierten de un registro coloquial sencillo a uno algebraico e interpretan información directa de gráficos sencillos, resuelven problemas simples que incluyen contenidos básicos recurrentes en su trayectoria escolar. Mientras que en Lengua la región posee un promedio de solo 53,3% y se ubica en el desempeño por debajo del nivel.

En términos de los desempeños alcanzados en Matemática, el escenario aún plantea dificultades persistentes, así como también la necesidad de recuperar contenidos y mejorar los

aprendizajes. De forma semejante al marcado deterioro que se registra en Lengua, en Matemática se obtienen en 2022 resultados de desempeño peores a los alcanzados en 2019.

Tabla 3. Análisis de pruebas aprender 2019. Área Matemática. Región NEA.

Provincia	Avanzado	Satisfactorio	Básico	Por debajo del Básico
Chaco	0,5	9,4	23,4	66,7
Formosa	0,5	11,3	24	64,2
Corrientes	0,6	15,7	27,5	56,2
Misiones	0,5	14,9	29,5	55,1

En la figura 1 se hace un comparativo del deterioro que han sufridos las provincias del NEA en el desempeño en matemática.

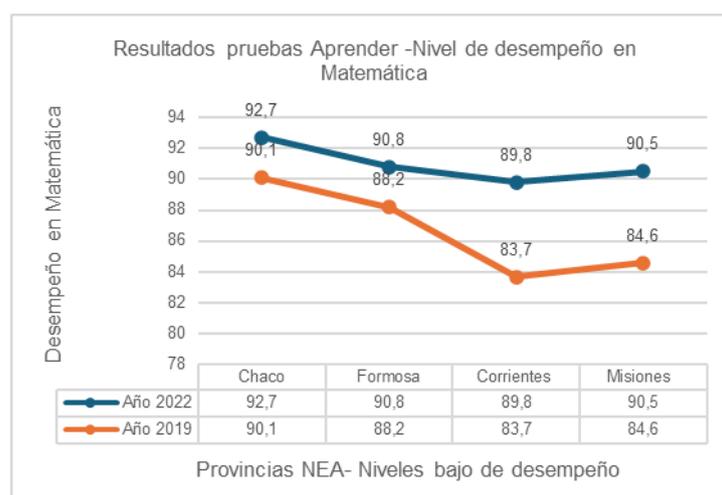


Figura 1 . Resultados Pruebas aprender Nivel de desempeño en Matemática. Indica el deterioro por provincia del nivel desempeño de los estudiantes.

Por lo expuesto la gran mayoría de nuestros estudiantes del nivel secundario se encuentran por debajo del nivel básico de desempeño, en términos generales, los resultados de Matemática de las pruebas Aprender indican un deterioro marcado. Este grupo solo alcanza a reconocer conceptos numéricos básicos. Realizan una comunicación directa, convierten de un registro coloquial sencillo a uno algebraico e interpretan información directa de gráficos sencillos. Resuelven problemas simples que incluyen contenidos básicos recurrentes en su trayectoria escolar.

Antes de la irrupción de la pandemia por COVID-19, el 95% de los/las adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años asistían a la escuela, pero solo 7 de cada 10 jóvenes de los grandes centros urbanos habían finalizado la educación secundaria [7].

Para el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento el sistema educativo, garantiza el acceso de casi todos los adolescentes, pero presenta desafíos para asegurar la permanencia y alcanzar niveles similares de graduación de ese nivel educativo.

Es probable que sea una proyección de mayor abandono escolar durante el 2020, 4 de cada 10 jóvenes tuvieron bajo o nulo vínculo con sus docentes: no recibían tareas o lo hacían una sola vez por semana y sin devolución. En el primer semestre de 2021 hubo semanas en las que 9 de cada 10 estudiantes no asistían a las aulas. Adicionalmente, se incrementó el tiempo que los jóvenes dedican al trabajo, ya sea en el hogar o fuera de él, debido a la pérdida de ingresos de los hogares. En 2022, las provincias NEA las tasas de abandono acumulado para los estudiantes de 17 años son Corrientes (23,6%), Chaco (26,8%), Formosa (28,9%) y Misiones (34,2%) las provincias que redujeron en menor proporción el abandono acumulado a los 17 años entre ambas figura 2 [8].

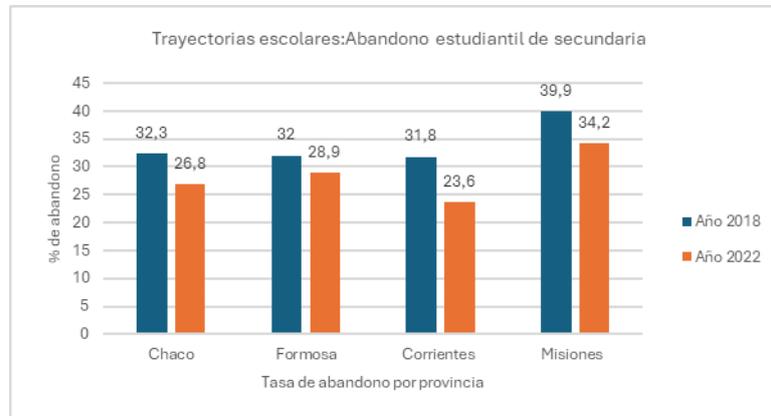


Figura 2 : Análisis comparativo Abandono de Trayectorias escolares del nivel secundario Región NEA .

El abandono escolar es el resultado de un proceso, más que una decisión ante un evento particular, en el que intervienen múltiples factores, uno de los factores más importantes que anticipan este fenómeno es el desempeño académico [9]. El escenario de estudiantes con menores niveles de aprendizajes, particularmente en grupos de mayor vulnerabilidad, será propicio para la existencia de mayores niveles de abandono escolar. La repitencia, el fracaso o el abandono son categorías que, en todo caso, se vuelven explicativas para la academia o para

los índices oficiales, pero no necesariamente para los y las estudiantes en estos contextos de pobreza.

En el año 2019 el 63% de la población entre 18 y 24 años finalizó el secundario. De este porcentaje el 43% corresponde a jóvenes provenientes de hogares con menores ingresos y el 91% a jóvenes de hogares con mayores ingresos. Esta realidad, se profundiza en la jurisdicción Chaco por una diversidad de factores que mediatizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje e impactan en el desarrollo de capacidades necesarias para el acceso a estudios superiores [10].

Los datos estadísticos dan cuenta que el 46% de que los estudiantes de nivel secundario no poseen computadora, y las condiciones institucionales para promover actividades necesarias para una alfabetización científico-tecnológica, son escasas. A excepción del uso del celular, los resultados expresan que es baja la aplicación de los dispositivos digitales utilizados con fines pedagógicos en las escuelas. Los menos utilizados son el carro digital y las Tablet (el 94% de estudiantes nunca los utilizan); mientras que las computadoras y las notebooks/netbook tienen una presencia algo mayor (23,5% las utilizan a veces, respectivamente), aunque alrededor de la mitad no las emplea para trabajar en clase. La tendencia es distinta con el celular: más del 45% lo utilizan en sus clases para la tarea pedagógica. Asimismo, señalan que sus docentes no permiten el uso del celular en el aula para fines recreativos o sociales [10].

La disponibilidad de recursos tecnológicos en la escuela y su utilización en la enseñanza secundaria fueron también temas estratégicos a consultar en el operativo Aprender 2019, en la figura 3 se recuperan las respuestas de las y los estudiantes respecto al trabajo en la escuela con dispositivos tecnológicos, la misma nos indica actividades realizadas con computadora, tableta o celular en clase, se denota que las actividades para uso científico tecnológico están en franja del nunca, en un promedio de 70% esto se contradice con la alfabetización digital para que el uso de las herramientas tecnológicas para la promoción de los saberes digitales (Resolución del Consejo Federal de educación Argentina N° 341/18). A estos datos el agregamos la Población que utiliza las TIC: celular, computadora e internet de la Población de 4 años y más, según región. En porcentaje para el cuarto trimestre de 2022 la región Noreste, con 3,7 p.p. por debajo del promedio nacional.

Lejos de una mirada romántica o, como contracara de esas mismas miradas, este buscar se aleja, se fuga de las retóricas que plantean que los sectores excluidos de la sociedad no poseen las capacidades para encontrar y “googlear” las correctas salidas a sus vidas [11].

Los factores socioeconómicos no solo limitan el acceso a una educación de calidad, sino que también afectan profundamente la percepción que los jóvenes tienen sobre sus posibilidades futuras y el valor de la educación superior. En regiones desfavorecidas, como el Nordeste argentino, las barreras económicas se traducen en una visión restringida de las oportunidades educativas y profesionales. Los jóvenes de sectores vulnerables, al convivir con una realidad marcada por la pobreza y la desigualdad, suelen desarrollar una baja expectativa en cuanto a la movilidad social a través de la educación, lo que afecta su motivación para continuar estudios universitarios [12]

La falta de referentes cercanos que hayan accedido a carreras universitarias, sumada a la precariedad de los recursos académicos y tecnológicos en la educación secundaria, refuerza la creencia de que las carreras de ingeniería, por su alto nivel de exigencia, son inalcanzables.

Esta percepción genera una autoexclusión temprana de estas carreras, incluso antes de que los estudiantes puedan evaluar su verdadero potencial académico. Así, la pobreza no solo limita las oportunidades de aprendizaje, sino que también configura una pobreza de aspiraciones, donde la falta de acceso a recursos educativos adecuados limita el horizonte de posibilidades y la confianza de los jóvenes en su capacidad para superar las barreras estructurales mediante la educación.

2. Educación Superior y la alfabetización científico-tecnológica

A esto se agrega la situación de la continuidad de los estudios en el nivel superior, ya que durante 2020 las y los nuevos y nuevas inscritas e inscritos a carreras de pregrado y grado universitario representaron apenas el 12,8% de la población de 18 a 24 años. Además, el 38% de las y los nuevos y nuevas inscritas e inscritos a carreras de pregrado y grado en 2019 no continuaron sus estudios [13].

Agregándole la problemática que 46% de los hogares con estudiantes de nivel secundario no posee computadora, la escuela tampoco le brinda las actividades necesarias para una alfabetización científico-tecnológica.

Trabajo con dispositivos TIC en clase (según estudiantes) . 5º año del nivel secundario

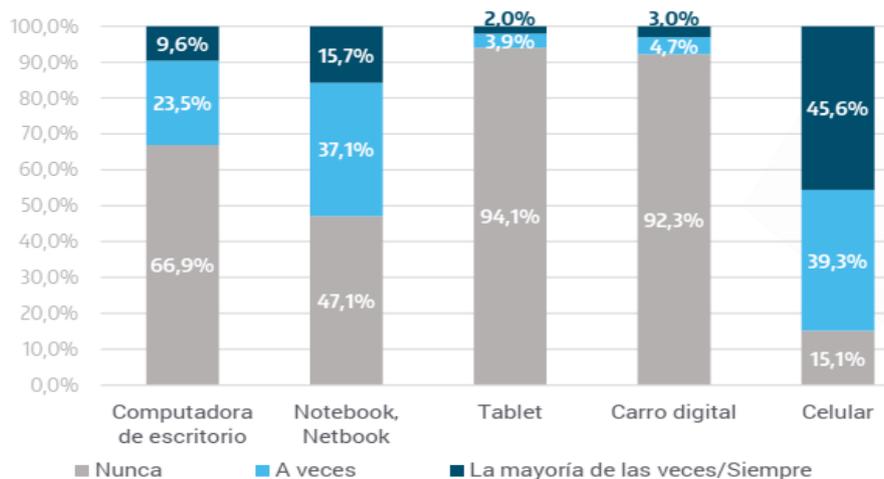


Figura 3. Fuente. Evaluación Aprender 2019. Secretario de Evaluación e Información Educativa.

A excepción del uso del celular, los resultados expresan que es baja la aplicación de los dispositivos digitales utilizados con fines pedagógicos en las escuelas. Los menos utilizados son el carro digital y las tablet (el 94% de estudiantes nunca los utilizan); mientras que las computadoras y las notebooks/netbook tienen una presencia algo mayor (23,5% las utilizan a veces, respectivamente), aunque alrededor de la mitad no las emplea para trabajar en clase. La tendencia es distinta con el celular: más del 45% lo utilizan en sus clases para la tarea pedagógica. Asimismo, señalan que sus docentes no permiten el uso del celular en el aula para fines recreativos o sociales (figura 3).

La alfabetización científico-tecnológica es un pilar fundamental para los estudiantes que se incorporan a carreras como ingeniería, donde el manejo de tecnologías y herramientas digitales es esencial desde el primer año de formación universitaria. La brecha en el acceso a tecnologías en las escuelas secundarias, particularmente en contextos de pobreza, genera que muchos jóvenes lleguen a la universidad sin las competencias básicas necesarias para enfrentar con éxito los desafíos académicos en áreas clave como matemáticas, física, programación y TIC.

El impacto a largo plazo de esta brecha tecnológica no solo se traduce en un bajo rendimiento académico, sino también en una baja autoestima y motivación para continuar. Aquellos estudiantes que enfrentan dificultades tecnológicas tempranas tienden a experimentar un mayor aislamiento académico, se ven imposibilitados de participar plenamente en actividades clave para su formación, como proyectos colaborativos,

simulaciones, y laboratorios virtuales. Esta desconexión entre los estudiantes y el entorno académico contribuye al desgranamiento en los primeros años, ya que no cuentan con las herramientas para integrarse adecuadamente al ritmo y las demandas de la universidad[15].

Para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la educación juega un papel fundamental como instrumento para cambiar la manera de pensar y trabajar hacia la sostenibilidad [14]. Tanto es así, que el ODS 4, llama a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, capaz de promover nuevas oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas (UN General Assembly, 2015). En la meta 4.7, se insta a que para el año 2030 todo el alumnado tenga las competencias necesarias –tanto a nivel teórico como práctico– para promover el desarrollo sostenible a través de su estilo de vida, abogando por el respeto hacia los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia y el aprecio por la diversidad cultural [15].

El supuesto de base es la necesidad de promover cambios para asegurar la inclusión a partir de una nueva forma de trabajo que sostenga el acompañamiento de los estudiantes en la escuela, una revisión de los contenidos y de su organización para la enseñanza, la organización escolar, la gestión, los recursos, reconsiderando las variables tiempo, espacio y agrupamientos [16].

Desde fines del siglo XX las retóricas sobre la crisis de las instituciones educativas y la necesidad del cambio son parte de los discursos que pesan sobre la escuela y su funcionalidad [17],[18]. Las/los estudiantes se constituyen siempre en una relación con otros/as, resulta determinante en la trayectoria que tengan en la escuela, y por ende, influyen también en sus proyectos para el futuro oportunidades ante los múltiples desafíos que nos atraviesan, entonces, hacer lugar a las/os estudiantes en la escuela, e invitarlos al encuentro con el saber y el deseo de conocer son tareas a las no podemos renunciar.

La falta de una adecuada alfabetización científico-tecnológica agrava la brecha entre estudiantes de contextos vulnerables y los de mejores condiciones, aumentando las desigualdades educativas y dificultando su permanencia y éxito en carreras de ingeniería. Esto resalta la necesidad urgente de políticas que promuevan el acceso a tecnologías y el desarrollo de competencias digitales desde la educación básica, especialmente en regiones como el Nordeste argentino, donde estas deficiencias son más notorias.

3. Contextualizando en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Resistencia (UTN-FRRe)

El interés fundamental es analizar los procesos que viven los jóvenes procedentes de sectores sociales desfavorecidos al ingresar al primer año universitario de carreras de ingeniería, estos jóvenes asisten sin las condiciones idóneas para desarrollar una formación académica, el primer año en carrera científico-tecnológica es un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por supuesto, en el abandono escolar. Comprender cuáles son las dificultades que enfrentan estos jóvenes una vez que ingresan a la universidad, con la finalidad de diseñar estrategias de atención a sus necesidades particulares y facilitar su integración, permanencia y trayectoria exitosa.

Pararnos, entonces, sobre las (im)posibilidades de los relatos de futuros no refiere a la voluntad, al voluntarismo o la resiliencia [11]; tampoco a la culpabilización de los sujetos por la falta de esas “virtudes”. Es importante destacar la potencia del deseo que no puede conducirnos a esas lecturas voluntaristas ni culpabilizadoras. Encontrarnos con el deseo y la tensión allí donde nadie espera nada y de donde se espera todo (voluntad, resiliencia, esfuerzo, etc.) implica romper con las ya no tan nuevas dicotomías, romantizaciones y negaciones que pesan sobre los sujetos que allí habitan y sus espacios [19].

Las /los estudiantes que recibe la UTN FRRe son de los alumnos /as de las escuelas media de la región NEA, los datos del Departamentos de materias Básicas relevo para el ciclo 2020/21 que debido a la pandemia en cinco asignaturas del departamento correspondientes al primer nivel de las carreras de ingeniería el desgranamiento en los casos tomado es de un 69%, solo han podido regularizar o aprobar en forma directa un 31% de estudiantes (figura 4).

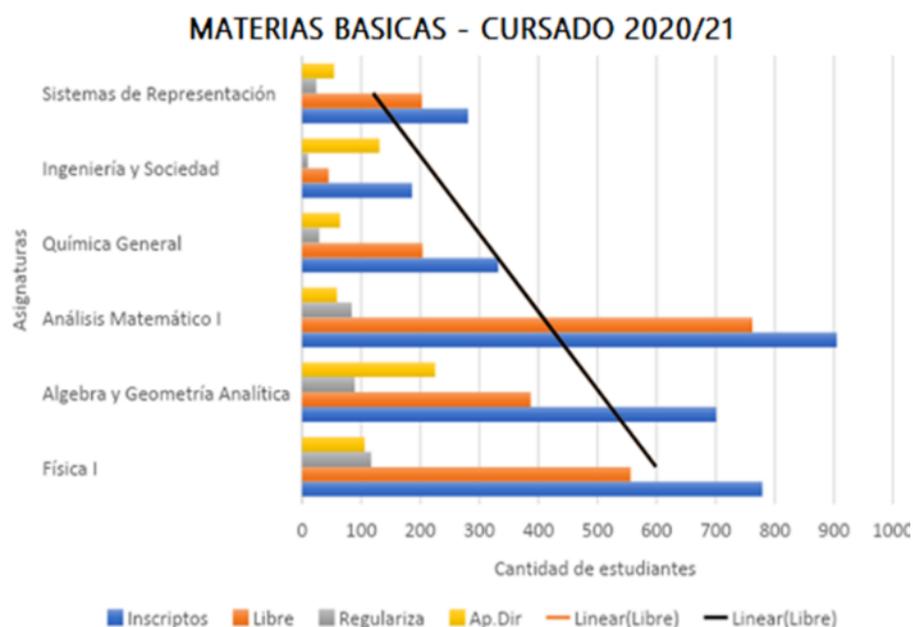


Figura 4. Fuentes propias tomas del sistema administrativo UTN - Sysacad

Estos datos nos demuestran la necesidad de poder establecer acciones que permitan acortar la brecha de deserción en primer año, además de poder volver a revincular a los estudiantes que quedaron libre.

Consideramos que, para cumplir con este objetivo es esencial acompañar la transición de los estudiantes del nivel secundario al universitario, brindándoles las herramientas necesarias para afrontar sus estudios, centrándonos en el desarrollo de capacidades tanto académicas como personales que les permitan afrontar las dificultades desde un lugar constructivo de su actividad como estudiantes.

CONCLUSIONES SIN CONCLUIR

En síntesis, este estudio pone en evidencia que la desigualdad educativa en el Nordeste argentino está profundamente ligada a la pobreza estructural y a la falta de recursos que enfrentan los jóvenes al intentar acceder y mantenerse en las carreras de ingeniería.

Esta desigualdad de oportunidades se refleja en la menor probabilidad de que los jóvenes de sectores vulnerables ingresen oportunamente al sistema educativo, permanezcan hasta completar sus estudios, y logren un rendimiento académico satisfactorio. La desigualdad escolar se vincula estrechamente con la precariedad urbana, que se expresa en las fugas del sistema educativo y en la distribución social de esa precariedad, lo que contribuye al movimiento errático dentro del sistema escolar, manifestándose en altos índices de repitencia, abandono, reinscripción y promoción [20].

La pandemia de COVID-19 no hizo más que evidenciar estas desigualdades, recordándonos las deudas pendientes de una institución pública como la educación.

Este análisis lleva a plantear dos afirmaciones complementarias: “los pobres tienen menos oportunidades educativas porque son pobres” y/o “los pobres tienen menos oportunidades educativas porque se les ofrece una educación empobrecida”. A partir de estas ideas surgen interrogantes sobre el rol de la educación superior como un bien público, cuya distribución debe basarse en principios de equidad y justicia social. Aunque la educación como derecho es más aceptada en el ámbito de la educación básica y obligatoria, es igualmente relevante en el nivel superior.

Las universidades deben asumir una postura proactiva, implementando estrategias basadas en la equidad que reconozcan las desigualdades y ajusten la atención a las necesidades de la población más vulnerable. El desarrollo limitado de competencias en áreas clave como Matemática, Ciencia, Lenguaje y Tecnologías afecta tanto el ingreso como la permanencia de los estudiantes en las carreras científico-tecnológicas. Esto ha puesto en riesgo pedagógico no

solo a los estudiantes de nivel medio, sino también a aquellos de primer año universitario, quienes no han contado con la infraestructura adecuada para mantener el contacto con sus docentes. La falta de continuidad en su trayectoria educativa ha derivado en bajo rendimiento académico o abandono en ambos niveles.

Por lo tanto, la equidad en las carreras científico-tecnológicas implica que los jóvenes de los sectores más desfavorecidos accedan a una educación de calidad y desarrollen aprendizajes significativos que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Las universidades deben no solo garantizar el acceso, sino también acompañar los procesos de aprendizaje de manera equitativa, adaptándose a las necesidades específicas de los sectores más vulnerables. Además de formar profesionales capacitados, las universidades deben generar un impacto transformador en la sociedad, promoviendo una educación inclusiva que contribuya a la equidad y al bienestar colectivo. La educación superior, en este sentido, debe ser entendida como un bien público y un derecho que debe ser garantizado bajo criterios de justicia social, con el objetivo de construir una sociedad más equitativa y justa.

REFERENCIAS

- [1] INDEC . Instituto Nacional de Estadística y Censos pueden ser consultadas en www.indec.gob.ar
- [2] Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- [3] Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*. Tesis de doctorado. Buenos Aires, UBA.
- [4] Machado, M. (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6052/uba_ffyl_t_2016_se_machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [5] Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Ed. Miño y Dávila. Buenos aires,266.
- [6] Pruebas aprender 2022. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

- [7] CIPPEC. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Recuperado de <https://www.cippec.org/programas/educacion/>
- [8] Míguez, P., Bonelli, S. & Nistal, M. (2023). *Trayectorias escolares: ¿Cuántos estudiantes abandonan la secundaria en Argentina?*. Observatorio de Argentinos por la Educación. Recuperado de: [https://argentinosporlaeducacion.org/informe/trayectorias-escolares-cuantos-estudiantes-abandonan-la-secundaria-en-argentina/#:~:text=En%202022%2C%20las%20provincias%20con,CABA%20\(9%2C0%25\).](https://argentinosporlaeducacion.org/informe/trayectorias-escolares-cuantos-estudiantes-abandonan-la-secundaria-en-argentina/#:~:text=En%202022%2C%20las%20provincias%20con,CABA%20(9%2C0%25).)
- [9] Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- [10] Pruebas aprender 2019. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- [11] Grinberg, S. (2013). *Researching the pedagogical apparatus: an ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty*. En Rebecca Coleman y Jessica Ringrose (Eds.), *Deleuze and Research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University, 201-218.
- [12] UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. 192 p. 2007. ISBN 987-20149-1-4. Editor Buenos Aires: UNESCO-IIEP : Sede Regional
Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>
- [13] Departamento de Información Universitaria – DNPeIU - SPU en Documento de Síntesis 2020-2021. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf
- [14] Rosa Ruíz, D. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social* N° 25. pp. 179-202. Recuperado de: <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1691/Educaci%c3%b3n%20para%20el%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [15] Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. *Perspectivas y desafíos de futuro 2022*. Recuperado de: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>
- [16] Álvarez, M.; Fernández Lamarra, N.; García, P.; Pérez Centeno, C. *Diseño y aplicación de estrategias innovadoras de gestión escolar orientadas a la instalación de modelos flexibles*

del uso del tiempo, el espacio y los recursos. Universidad Nacional de Tres de Febrero; Nuevo pensamiento y sociedad; V; 5-2022; 353-390 .

[17] Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento.* Miño y Dávila. Buenos Aires,

[18] Grinberg, Silvia (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. Propuesta educativa,* 1(43), 123-130. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina .
Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52217>

[19] Grinberg, S. y Bonilla, M. (2019). *La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(80), 197–221.

[20] Grinberg.S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades.* 1° edición - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM.