

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos.

Schoo, Susana, Sinisi, Liliana y Montesinos,
María Paula.

Cita: Schoo, Susana, Sinisi, Liliana y Montesinos, María Paula (2010).
Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel
secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. *VI
Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento
de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/535>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP
“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.
Reflexiones sobre las Ciencias Sociales”
La Plata – Diciembre de 2010

Ponencia:

Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos

Autoras:

María Paula Montesinos Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL.UBA.

Área de Investigación. DiNIECE. Ministerio de Educación Nacional
paulamontesinos@yahoo.com.ar

Liliana Sinisi Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL.UBA

Área de Investigación. DiNIECE. Ministerio de Educación Nacional
lilianasinisi@speedy.com.ar

Susana Schoo Facultad de Psicología.

Área de Investigación. DiNIECE. Ministerio de Educación Nacional
susanaschoo@yahoo.com.ar

Resumen

La ponencia que presentamos es producto de una investigación que llevamos a cabo durante el año 2009 en el Área de Investigación de la DiNIECE del Ministerio de Educación de la Nación. Aquí presentamos los resultados que desde un enfoque cualitativo estuvo centrada en la reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos entre 25 y 40 años de edad en la Ciudad de Buenos Aires. Tomando como punto de partida la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria centramos nuestra indagación en adultos que ya hubieran finalizado su escolaridad primaria, diferenciándolos en cuatro grupos: a. sujetos que terminaron la educación secundaria en la modalidad de adultos, b. sujetos que comenzaron estudios secundarios en la modalidad de adultos y no siguieron estudiando, c. sujetos que están realizando estudios secundarios en la modalidad de adultos y d. sujetos que no comenzaron estudios secundarios. El estudio intentó problematizar los recorridos de los sujetos a la luz del concepto de trayectorias socioeducativas. En tal sentido, el abordaje estuvo orientado a documentar los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, dentro de las cuales ubicamos las escolares, y, más específicamente, al conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y revinculación escolar.

Introducción¹

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA) en el nivel secundario asume renovada relevancia a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 de 2006. La Ley establece, por un lado, el derecho a la educación permanente y, por el otro, extiende la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. Estos postulados implican importantes desafíos para las actuales y futuras políticas en esta modalidad, y constituyen un momento inédito en lo que a EJyA se refiere. Al respecto, la educación secundaria para jóvenes y adultos se diferencia de la escolaridad básica destinada a este grupo social, que sí cuenta con una historia más larga, con mayor producción escrita y un universo más vasto de experiencias educativas. Así, en nuestro país, se abre un reto novedoso en el campo de la EJyA en lo que refiere a políticas efectivas de democratización educativa.

En este trabajo, indagamos en las trayectorias sociales y educativas de jóvenes y adultos entre 25 y 40 años de edad con escolaridad primaria concluida y que habitan en la Ciudad de Buenos Aires.² La misma se realizó desde un enfoque cualitativo y el trabajo de campo consistió en entrevistas en profundidad a 14 adultos y, también, a diversos especialistas y docentes del campo de la EJyA y, específicamente, de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

El estudio realizado constituye un aporte al campo de la EJyA al documentar los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, dentro de las cuales ubicamos las escolares, y, más específicamente, al conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y revinculación escolar. Desde esta perspectiva, la trayectoria educativa es entendida como una construcción que incluye los aspectos estructurales al tiempo que las significaciones que los sujetos les otorgan.

II- Acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos³

En principio, es posible sostener que no existen criterios unánimes entre los especialistas de este campo acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría “educación de jóvenes y adultos”. Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo (Sirvent, 1996); otros remarcan que, en rigor, el término “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad

cronológica (Rodríguez, 2003). En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2005), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

Partiendo de este marco, las políticas educativas de EJyA se han desarrollado bajo lo que distintos autores denominan el “paradigma compensatorio” (Rodríguez, s/f; Brusilovsky y Cabrera, 2005). Se trata de programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar desarrollados en espacios físicos precarios, con recursos humanos improvisados y financiación escasa, que alcanzan baja cobertura frente a la extensa demanda potencial y presentan elevados índices de repetición de grado. Dichas políticas suponen una definición de los destinatarios de la EJyA convencional, cuyo objetivo es la recuperación de estudios formales. Por esto, toman a la educación escolar como referencia, combinan un límite de edad con cierto grado de retraso en los niveles de instrucción y definen como prioritaria la atención de jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más.

Otra característica particular del campo refiere a la escasez de estudios sobre la educación de jóvenes y adultos en la educación secundaria. Un estudio sobre este tema fue realizado por Brusilovsky y Cabrera (2005), tomando como universo empírico los Centros Educativos de Adultos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires durante el período 1989-2000, momento en que se implementaron las políticas neoliberales. La investigación ofrece una tipología de las “concepciones político-pedagógicas orientadoras de la práctica escolar que sostienen docentes y directivos” de los CENS, a partir de las que construyeron lo que denominan las “pedagogías del adultos” que se hacen efectivas en las escuelas. Elaboraron distintos tipos de orientación: 1 - compromiso con la atención de la persona; 2 – compromiso con la moralización y el disciplinamiento; 3 – compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar; 4 – compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica y 5 – compromiso con el desarrollo de la práctica crítica. Las autoras plantean que se requiere mayor profundización en estudios ulteriores sobre las condiciones que favorecen una u otra orientación, sabiendo que la “heterogeneidad de los docentes y el aislamiento en que se suele desarrollar el trabajo de aula hacen que en una misma institución puedan coexistir diversas orientaciones”. También, sostienen que el trabajo institucional puede ser un espacio conflictivo en los casos en que se tienda a desarrollar una práctica docente transformadora. Esta situación involucra la problemática de la autonomía de dicha práctica y las condiciones del sistema educativo que dificultan tal desarrollo, es decir, los procesos involucrados en el desplazamiento de la función de enseñar hacia prácticas

asistencialistas o controladoras. Al respecto, mencionan una serie de cuestiones que podrían estar condicionando/reforzando/creando tal sustitución, entre los que se destacan la indefinición de objetivos y contenidos para la formación de los estudiantes- adultos y las condiciones institucionales que no proporcionan espacios para compartir experiencias, así como las condiciones de la organización escolar, especialmente la asignación de cargos por hora cátedra y la selección de docentes por listado.

Los distintos autores citados muestran algunas tensiones que atraviesan el campo y también las políticas para la EJyA. Una reflexión sugerente al respecto refiere a las posibilidades de modificar los modos de pensar y hacer política y de desarrollar investigaciones empíricas que permitan reconstruir experiencias democratizadoras que rompan con el paradigma compensatorio y habiliten a pensar en prácticas y políticas superadoras.

II.1- Marco normativo de la EJyA en la Argentina

En la década de los años 90, la sanción de la ley de transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias (1992) culminó con el proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional, incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos. Una de las consecuencias de la transferencia fue la disolución de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA)⁴ y la consecuente ausencia de un organismo que coordinara al conjunto de las ofertas ahora provinciales, prevaleciendo diferentes estructuras ministeriales entre las provincias.

A partir de la Ley Federal de Educación de 1993 (LFE), la educación de jóvenes y adultos fue incluida dentro de los llamados “regímenes especiales” junto con la educación especial y la artística. Algunos autores señalan que el tratamiento dado por esta ley a la EJyA no sólo fue escaso sino que se enmarcó en el enfoque compensatorio, que la desjerarquizó y le quitó especificidad (Rodríguez, 2008) prevaleciendo objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana, y careciendo de lineamientos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (Brusilovsky y Cabrera, 2005). En este sentido, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en 1999 el “Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos”, ratificando la ubicación de la EJyA dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos” de la declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscrito en 1997⁵. Las críticas más resonantes a dicho Acuerdo refieren a la ausencia de reconocimiento de la educación como

un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado Nacional como garante de la educación pública.

Al interior del sistema educativo, como consecuencia de la diversificada implementación provincial de la estructura académica dispuesta por la LFE (1993), la oferta educativa de la EJyA se concreta, también, en una diversidad de sistemas.⁶ De esta manera, hay provincias en las que conviven los niveles preexistentes a la Reforma (primaria y secundaria) con la estructura de la LFE (Educación General Básica y Polimodal) sin que exista normativa que regule y dé coherencia a este tipo de oferta. Para el año 2006, existían siete modelos de implementación de lo dispuesto por la LFE para la modalidad de EJyA (Rodríguez, 2008).

A este panorama, se suman las experiencias implementadas por Organizaciones de la sociedad civil que crearon ofertas educativas de nivel secundario para esta población y que lograron reconocimiento en tanto establecimientos de “gestión social” a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional; nueva figura legal que legitima estas prácticas educativas/escolares. En estos casos, se trata de los bachilleratos populares.

II.2- Marco normativo vigente

En enero de 2006 fue promulgada la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 con la finalidad de otorgar centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país. Se señala como puntos prioritarios en la definición de las políticas educativas “avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal y lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios” (Artículo 2° inciso d).⁷

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en diciembre de 2006 dispuso la extensión de la obligatoriedad escolar incluyendo la educación secundaria. En este marco, las políticas destinadas a la inclusión y retención de los estudiantes en edad escolar cobran un lugar destacado en la agenda educativa. Pero, además, esta disposición supone instrumentar diversos mecanismos para lograr que los jóvenes y adultos de 15 años y más que no culminaron sus estudios secundarios puedan terminarlos.

La LEN modifica la estructura académica del sistema educativo y, también, suprime el estatuto de régimen especial que tenía la EJyA en la LFE y la convierte, junto con otras, en una de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema. En la LEN, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es caracterizada como aquella “destinada a

garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46).

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs) como respuesta a los propósitos señalados. El objetivo del Plan es que los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios. Para tal fin, el Plan convoca a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidad, entre otros; para que, a través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria.

A su vez, en noviembre de 2007 el Consejo Federal de Educación aprobó el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011”⁸. En él se especifican objetivos a mediano y largo plazo: para 2011 triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y para 2015 lograr que el 100% de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70% de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios. Para ello, se propusieron diversos criterios de intervención: articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etárea de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, desarrollar acciones específicas según características etáreas, socioculturales, laborales y económicas de la población meta.⁹

En este contexto, la EJyA adquiere una centralidad perdida en las últimas décadas y es menester contar con conocimientos actualizados y pertinentes para acompañar y reforzar las políticas y programas de esta modalidad educativa.

III-. Las trayectorias socioeducativas. Consideraciones conceptuales

Los especialistas coinciden en señalar que el campo de la EJyA no cuenta con un corpus importante de investigaciones y estudios realizados en torno a las trayectorias sociales y educativas de sus destinatarios y, en especial, de aquellos que ya cuentan con la escolaridad primaria completa y respecto de los cuales se trata de promover la vinculación escolar y la terminalidad de la enseñanza secundaria. Preocupación que se legitima y se convierte en un desafío de las políticas educativas a partir de la sanción de la LEN.

Dentro de las producciones que abordan estos temas, Elisa Cragnolino (2006) da cuenta de una investigación realizada desde una perspectiva histórica sobre la EJyA en el departamento de Tulumba, provincia de Córdoba. En dicho lugar, la autora advierte un desfase entre la proporción de población que presenta necesidades educativas que la convierten en “demanda potencial” de EJyA y la “demanda efectiva” para el nivel primario, es decir, la cantidad de personas que se inscriben en una institución educativa que ofrezca la modalidad de adultos.

Sandra Llosa (2005) da cuenta de una investigación centrada en las “biografías educativas de adultos con escolaridad primaria incompleta en un contexto sociohistórico de pobreza urbana”, que integra una investigación mayor que “aborda el análisis de factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos de sectores populares de nuestro país”. Es decir, focaliza en una población cuya escolarización no supera la secundaria incompleta, situación que la autora, siguiendo a Sirvent, define como “nivel educativo de riesgo” (que) implica un probable futuro de exclusión, en el marco de las múltiples pobrezas del contexto actual”. La autora considera que el “interjuego entre los trayectos por la educación inicial, la EDJA y los aprendizajes sociales constituye parte de los aspectos que dan cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital y sociohistórico”.

En el marco de la presente indagación, como punto de partida teórico, nos apoyamos en una concepción de *trayectoria* alejada de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas, y sólo ligada al ámbito de las decisiones individuales. Así, consideramos a la *trayectoria* como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto los aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto (Santillán; 2007). Esta perspectiva, en palabras de Santillán, ofrece “aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que -en tal caso- se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán; 2007).

Desde esta perspectiva, aquello que no es definible apriorísticamente se corresponde con una recuperación del nivel de las estrategias, modalidades de acción y apropiaciones que los sujetos realizan en el transcurso de su vida, es decir, en el nivel de la experiencia vivida. Estas conceptualizaciones nos permiten sortear miradas binarias respecto de la relación agencia – estructura y acceder, mediante la reconstrucción de las trayectorias sociales de los

sujetos, a las múltiples modalidades y significaciones que éstos construyen en torno a lo educativo – escolar, considerándolas en relación a la multiplicidad de los contextos (Cragolino, 2006) en el marco de los cuales aquellas se configuran. Por esto, enfatizamos las maneras en que dichos contextos influyen en los sujetos y sus trayectorias, al tiempo que son resignificados por ellos. Es por esto que el lugar y la significatividad de lo educativo no se mantienen inmutables en la vida de las personas. Por el contrario, las diversas experiencias laborales, migratorias, familiares – por citar sólo algunas – se van imbricando e influyendo en la construcción de diferentes valoraciones acerca de la educación y la escolarización en diferentes momentos del curso vital.

Desde la perspectiva teórica asumida e interesada en enriquecer el campo de las indagaciones sobre trayectorias socioeducativas, nos parece relevante incluir la producción que, desde los estudios antropológicos en educación, se realiza en torno a la *producción cultural de la persona educada* (Levinson y Holland, 1996). En esta perspectiva, el interés se centra en dar cuenta de la constitución histórica de las personas “dentro y contra” las estructuras sociales, que son precisamente las que colocan a los sujetos en las instituciones, entre ellas, las escuelas. En este sentido, aún cuando la ‘educación’ cada vez más se toma como equiparable a ‘escolarización’ en sociedades en las que ésta se halla masificada, la observación de los autores nos advierte acerca de la importancia de no perder de vista que esos otros “tipos de personas educadas” entran en diálogo/disputa con las producciones hegemónicas de las escuelas.

Promover la terminalidad de la escolaridad secundaria en jóvenes y adultos condensa particulares desafíos político-pedagógicos. Al respecto, nos encontramos con que se trata de personas mayores de edad respecto de las cuales se debe lograr una particular alquimia entre *convocar su voluntad* para iniciar procesos de revinculación escolar y brindar mayores y mejores posibilidades de escolarización que tengan en cuenta las complejidades presentes en estos procesos derivadas de las vicisitudes que atraviesan sus vidas en contextos sociales, políticos y económicos determinados.

IV- La educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario desde la perspectiva de los sujetos

En este apartado presentamos la reconstrucción de relatos de algunos adultos del total de entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Éstos condensan núcleos de sentido y matrices de experiencia presentes, en diversa medida, en el resto de las entrevistas realizadas¹⁰.

IV.1- Acerca de la EJyA en la Ciudad de Buenos Aires

En la medida en que nuestros entrevistados residen en la Ciudad de Buenos Aires, en primer lugar presentamos una serie de notas distintivas de este campo en la Ciudad de Buenos Aires, cuya presentación no tiene pretensión de exhaustividad, sino de contextualizar las voces de los entrevistados.

Una de las características particulares de esta jurisdicción es que no cuenta con legislación específica en materia educativa. A su vez, fue una de las pocas jurisdicciones que no implementó la estructura académica dispuesta por la Ley Federal de Educación de 1993. Sin embargo, sí se instrumentaron modificaciones curriculares y diversas políticas que no se ampararon ni en una ley nacional ni en otra que afectara específicamente a esta jurisdicción una vez que se convirtió en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En 2002 se sancionó la Ley de Extensión de la Escolaridad Obligatoria N° 898, que estableció la obligatoriedad desde la educación pre-escolar hasta el último año de la educación media en todas sus modalidades y orientaciones. En el campo de la EJyA, esta política incluyó la instrumentación de diversas medidas para mejorar las condiciones de cursada en los Centros Educativos de Educación Secundaria: cursada por materias en algunos CENS; la posibilidad de cursar materias en diferentes CENS y la duración cuatrimestral. Además, en algunas de esas instituciones se habilitó la inscripción en agosto junto con la de marzo; y se crearon 6 nuevos CENS.

Por otra parte, la Ciudad cuenta con un programa semi- presencial previo a esta reforma, el Programa “Adultos 2000” y el Plan del Bachillerato Libre para Adultos. Este último es un programa de estudios con validez nacional que permite rendir materias del nivel en escuelas secundarias mediante un examen libre. Más allá de la oferta estatal, también han proliferado instituciones particulares que otorgan títulos secundarios oficiales.

Luego de la crisis económica y social de 2001, varios movimientos y organizaciones sociales fueron llevando a cabo diferentes iniciativas educativas que, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006, fueron enmarcadas en un tercer tipo de gestión, no estatal ni privada, sino social y cooperativa. Para el año 2007, funcionaban en la Ciudad de Buenos Aires cinco Bachilleratos Populares, algunos de los cuales tienen lugar en las denominadas “empresas recuperadas” y en organizaciones sociales (Elisalde, 2008).

En suma, la Ciudad de Buenos Aires presenta una diversificada oferta institucional y curricular de educación secundaria en la modalidad de jóvenes y adultos, que ofrece un escenario complejo.

IV.2 La perspectiva de los sujetos¹¹

A continuación presentamos la reconstrucción de 5 historias de adultos y sus trayectorias educativas¹². No todos tienen la misma pertenencia social, pero portan en común haber atravesado diferentes experiencias escolares de vinculación, alejamiento y revinculación con el sistema educativo. Algunas de estas experiencias están marcadas por situaciones significadas como “traumáticas” en tanto implicaron una relación “conflictiva” con determinadas instituciones o actores institucionales. Pero, en todas, puede observarse cómo las experiencias vitales de los sujetos –ligadas a la cuestión laboral, las responsabilidades familiares, las características y modalidades de las ofertas educativas, su ubicación geográfica, el “volver a estudiar”- se entraman en la producción de las condiciones que facilitan o no el retorno a la escuela; facilitan u obstaculizan lo que ciertos autores llaman la construcción de “demanda efectiva” por educación en la modalidad de adultos.

Darío

Darío tiene 32 años, siempre vivió en barrios humildes del sur de la ciudad de Buenos Aires. En la actualidad se desempeña como profesor del taller de electricidad de un Centro de Formación Profesional ubicado cerca del barrio donde vive y de otra institución también dedicada a la formación laboral de la cual fue alumno y desde la que desarrolla tareas de militancia social en su “territorio”. Su trayectoria escolar arranca en el nivel primario, que realiza en dos instituciones diferentes. Egresó en 1989 y comenzó el nivel secundario en una escuela técnica cercana a su lugar de residencia. En ella, sólo cursó 4 meses. Según nos relata: *“... me aburrí, me cansé, sentí que no... no aprendía”*

Frente a esta decisión, comenta que sus padres le pusieron ciertas condiciones si no proseguía su escolaridad: colaborar en las tareas domésticas y hacer algún curso de formación laboral.

Esta situación lo fue conduciendo a lo que hoy constituye uno de sus principales espacios de inserción laboral y práctica política. Pero veamos su recorrido. En primer lugar, se anotó en una institución que brinda cursos de capacitación laboral para aprender electricidad. Al año siguiente se inscribió en un Centro de Formación Profesional pero debido a circunstancias personales que lo obligan a ausentarse, “faltas que creía justificadas”, lo dejan fuera. Según sus palabras, literalmente lo “echan”:

“Después me anoté, en el '91, en un Centro de Formación y en el '92 egresé, después hice articulación que es un módulo de 22 materias, si vos aprobás después entras a un cuarto año en cualquier escuela técnica. De ahí me echaron por no llevar el cuaderno de firmas. Y a raíz de esos golpes de la vida, a uno lo van machucando y no quería volver más a la escuela secundaria

porque decía cómo puede ser que yo quiera volver. Me llevaba de las 6 materias, 4 y 2, como todos y bueno, eso me machucó en la vida”.

Después de esta experiencia “dolorosa”, regresa a la institución anterior, de la que rescata el aprendizaje teórico y práctico que realizó con sus compañeros de los talleres de construcción y electricidad, ya que realizaban los arreglos del lugar. Tiempo después, Darío comienza a desempeñarse como profesor de uno de los talleres del que fue alumno. De la mano de esta inserción laboral, y vinculado a su trabajo barrial, participa en espacios de articulación de actividades con agentes de diversos programas estatales. Desde esta experiencia laboral y socioterritorial, Darío también transita otros espacios formativos: cursos sobre *pedagogía, economía social, gestión de proyectos*, entre otros.

No obstante estos aprendizajes, experiencias educativas e inserciones laborales, en un momento dado, la falta de escolaridad secundaria comenzó a jugar un rol importante:

“A raíz de estar como docente, tengo el curso profesional de pedagogía, pero me quedaba algo importante que era el título secundario, porque todos me decían ‘termínalo, porque ya está’ Entonces, bueno, decís tengo tanto curso pero no tengo la secundaria y entonces... esa herida se tiene que sanar...”

Las razones para el sostenimiento de la escolaridad secundaria en el CENS las ubica en que tanto la mayoría de los compañeros como parte de los profesores eran personas conocidas a partir de su inserción laboral y su militancia social. Son estos mismos vínculos y redes sociales las que lo impulsaron a retomar la escolaridad secundaria, a lo que se sumaron los requisitos formales para lograr su inserción laboral como docente.

Darío se anotó en el CENS pero, como si la experiencia negativa anterior aún pesara, le costó tomar la decisión de retomar. Tal como nos va relatando en la entrevista, su recorrido laboral como docente, las instancias formativas por las que había transitado, el conocimiento que tenía de la institución y de profesores del CENS, no mitigaron la angustia de verse nuevamente como alumno de una escuela secundaria de la modalidad de adultos:

“El miedo previo era ... inseguridad y el miedo de encontrarme el día de mañana con alguien que te diga ‘estás expulsado’ o qué se yo, uno queda... pero también hay que pensar que es algo para adultos, algo diferente y ya está, como adolescente ya pasó esa etapa, ahora ya estoy como adulto y tiene que ser algo diferente”

Hay un dato importante a tener en cuenta a la hora de analizar los temores e inseguridades que atravesaron a Darío: empieza a cursar en el CENS en el año 1999 y tres

años después finaliza la cursada, pero recién en 2009 rinde la última materia, obteniendo su título de educación secundaria en la modalidad de adultos.

Betina

Betina vive en una villa del sur de la ciudad de Buenos Aires, tiene 35 años y acaba de egresar del CENS ubicado en su barrio. Su trayectoria escolar tuvo un recorrido continuo hasta los 16 años, momento en que abandona porque se va a Paraguay. Luego, serán las exigencias derivadas de la maternidad las que le impiden retomar.

Según nos relata, varias son las razones por las cuales decide volver a estudiar. Por un lado, el poder ayudar en las tareas escolares de su hijo. Por el otro, para Betina la secundaria inconclusa significaba una deuda pendiente consigo misma:

“Empecé por tratar de ayudar a mi hijo, aparte para superarme yo porque me sentía frustrada, me sentía re mal y a veces sentía vergüenza... Y porque de repente no acordarme las tablas o no poder ayudarlo... Ante mi hijo, no ante los demás ... Entonces empecé a estudiar...”

Una vez que toma la decisión, primero se inscribe, a fines de los años 90, en el Programa Adultos 2000 de la ciudad de Buenos Aires. Este programa se basa en una modalidad de estudio a distancia que cuenta con el apoyo de profesores - tutores ubicados en diversas sedes para la realización de consultas en horarios determinados- y con provisión de materiales de estudio para que los alumnos preparen las materias del secundario y se presenten a exámenes libres. Sin embargo, para ella la experiencia de estudio a distancia le resulta de muy difícil sostenimiento. En agosto de 2006, se inscribe en el CENS ubicado en el barrio donde vive y cursa en forma continua hasta agosto de 2009. Nos comenta que pudo sostener la cursada regular y continua gracias al apoyo de su marido y de su primer hijo, de 15 años, ya que en el ínterin tuvo su segundo niño, mientras continuaba trabajando algunas horas en tareas de limpieza de oficinas.

Para Betina, haber cursado y terminado la enseñanza secundaria asume una significación muy importante en la medida en que la vincula con la ampliación de sus conocimientos y el desarrollo de sus competencias cognitivas. En este sentido, ella asume para sí un sentido del yo “cultivado” como consecuencia del paso por la escolaridad secundaria:

“Antes por ahí yo me ponía a discutir con él (el marido) y eran esas discusiones sin sentido, solamente eran provocativas, verbales, que lastimaba nomás a la otra persona. Pero después, cuando empecé a estudiar, es como que empecé a usar otro vocabulario. Igual yo nunca fui maleducada ni esas cosas, pero él sí. Entonces, como que yo ya me empecé a defender de otra manera, usando más, digamos, la inteligencia y no ponerme a la par d él”

Antes, mencionamos que una de las razones que tuvo Betina para cursar la escolaridad secundaria estaba ligada a la posibilidad de conseguir empleos diferentes a los que siempre desempeñó. Al respecto, comenta cómo la aquejaban las ofertas laborales a las que no podía acceder por carecer del título, así como otras segmentaciones que impone el mercado de trabajo: en este caso, la edad. Sin embargo, el contar con el título secundario al tiempo que la acerca a sus deseos, la sumerge en un mundo que le resulta desconocido: el de la búsqueda de empleos a través de empresas de colocación laboral por medio de Internet y el encuentro con perfiles de trabajos desconocidos para ella desde su trayectoria laboral previa:

“Cuando buscas empleo vos te metes (en Internet) en Clarín, la parte de empleo y llenas los formularios por ahí y yo estoy buscando... no sé bien qué estoy buscando pero bueno, me anoto en algunos que tengan que ver... Lo que pasa es que no sé bien; por ejemplo si yo busco de ayudante administrativa, no sé bien el trabajo que hace en realidad un ayudante administrativa, no sé si se encarga solamente del papeleo o tiene que hacer algo administrativo o con la palabra administrativo, administrar...”

Elis

Elis tiene 30 años, nació en Porto Seguro, San Salvador de Bahía (Brasil) y hace aproximadamente 4 años que vive en Buenos Aires. Elis proviene de una familia humilde; no tiene madre y pasó su infancia junto a su padre, la segunda mujer y sus 7 hermanos. Su padre y su madrastra no terminaron los estudios primarios y ella atribuye este hecho a que no prestaran mucha atención a su escolaridad. Este relato aparece en varias de las mujeres entrevistadas, como si hubiese una relación entre el hecho de que los padres “no tengan educación” y la falta de atención por parte de ellos hacia las niñas de la familia para que permanezcan en la escuela:

“Lo que pasa es que yo... fui criada sin madre y tuve una madrastra... Mi papá no tiene mucha educación digamos, no estudió y ella tampoco, entonces no se preocupaban mucho en la educación del otro obviamente (...) no tengo muchos recuerdos de mi maestra, de mi infancia, la verdad que de mi infancia casi no tengo recuerdos”.

Evidentemente fueron años difíciles para Elis, pero que ella intentó revertir de adolescente cuando se da cuenta que casi no sabía escribir y trata de reparar en forma personal lo que sentía como una falta. Elis, en un primer intento comienza a cursar el secundario de adultos en Brasil pero no logra concluirlo. Al llegar a la Argentina, su suegra y su esposo la estimulan para que termine el secundario para adultos. Primero se anota en el BLA – Bachillerato Libre para Adultos- pero le resulta difícil, fundamentalmente porque no conoce el idioma y, además, sentía que los profesores no la trataban bien por su condición de

extranjera. Esta experiencia negativa la desanimó, hasta hacerla pensar que el secundario no era para ella:

“Como extranjera me resultaba bastante difícil porque los profesores no tenían nada de paciencia y era que yo iba y la verdad que me trataban re mal... de una cierta forma como un prejuicio, los profesores decían ‘bueno, vos tenés derecho a clases’ y yo iba a todas las clases, yo iba sola, las clases eran para todos pero bueno...”.

Toma conocimiento del CENS que funciona en una facultad en el turno mañana. Comenzar a cursar allí fue una experiencia reveladora y transformadora. Ya en el último año de cursada reconoce que:

“Fue re linda (la experiencia del CENS), la verdad que me gusta llegar a mi casa, yo estudio a la mañana y toda la tarde estudiando me da placer, pero ahora es un poco más difícil por ella (señala a su pequeña hija)... entonces es un poco más difícil pero no, para mí era algo que sentía placer de hacerlo, me daba ganas. Por ahí aprendía cosas ... tuve profesores que daban clases en la facultad y nos daban apuntes interesantes y me gustaban”.

Elis reflexiona sobre lo costoso que resulta estudiar cuando se “es grande”. Para ella, los tiempos, las obligaciones, las preocupaciones pueden transformarse en obstáculos para llegar a concluir la escuela:

“Yo creo que cuando uno ya es grande las cosas son todas distintas. O sea, el profesor te explica diez mil veces, a mí misma me pasa eso ‘no entiendo, no entiendo’ pero en mi casa si me pongo por ahí lo entiendo pero también uno tiene que tener el tiempo y la disposición...”

En la medida en que alude a la existencia de problemas ligados a ser “más grande”, y por lo tanto, que resulta más costoso el aprendizaje, Elis valora enormemente la dedicación en la tarea de enseñar a adultos que tienen los profesores del CENS.

Javier

Javier, nació y vive en provincia de Buenos Aires; actualmente tiene 39 años. Convive con su mujer y 5 hijos. Sus padres eran originarios de Paraguay, su madre no hizo la escuela primaria pero su padre sí logró terminarla. Considera que aunque su padre sólo llegó a este nivel educativo, “era muy instruido”.

Actualmente está cursando la escuela técnica para adultos en el turno noche. Él asigna una especial valoración al hecho de estudiar. Reiteradas veces afirma que, el esfuerzo que hace para poder terminar la escuela técnica sirve para que sus hijos valoren el significado de poder estudiar.

Recuerda que la escuela primaria la hizo en un colegio parroquial de León Suárez, Provincia de Buenos Aires, y que cuando llega a 1º año, en la misma escuela, termina abandonando para pasarse a otra institución educativa pero estatal. No se adapta al cambio y repite 1º año hasta que abandona para ingresar a lo que él llama “*formación profesional*”.

Javier nunca abandonó la posibilidad de seguir formándose. Inicia así un recorrido por la “*formación profesional*” que le permite continuidad en el estudio. Esa formación consistió en hacer cursos de electricidad, mecánica, al tiempo que le garantizaron una mejor inserción laboral. Según relata, trataba de hacer todos los cursos que se ofrecían por la zona donde vive.

Atribuye la decisión de empezar la escuela técnica a un proceso interior, “*espiritual*”, algo que le sucede cuando viaja a Paraguay después del fallecimiento de sus padres. Siente que tiene una deuda con él mismo y con sus progenitores. Además, es significativa la figura de su “*patrón*” que le insiste en que retome los estudios.

Al finalizar la entrevista, nos comenta la significatividad que tiene para él la escuela secundaria. Javier considera que es indiscutible la relación entre el título y el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo:

“Es bueno hacer la escuela, porque es el único medio en que uno se puede insertar o mejorar la situación socioeconómica de uno en particular y de la familia en sí porque si querés mejorar... caso mío, yo quiero mejorar pero si no tengo un título que me avale, yo puedo decir yo sé todo esto pero, ¿de qué sirve?”

Laura

Laura tiene 30 años y una hija de 10 años de su primer matrimonio. Desde su infancia vive en la Ciudad de Buenos Aires. Su apreciación acerca del lugar de los padres en la trayectoria escolar de sus hijos atravesó toda la entrevista y es recurrente en su relato acerca de los motivos por los que se abandona o sostiene la escuela. Desde esta reflexión, intenta explicar su propia historia y el rol que desea ocupar como madre en la escolaridad de su hija:

“A veces el padre es como que es otro mundo, porque el papá trabaja y la mamá se ocupa de los chicos; en casa no nos incentivaban mucho con el estudio, por ahí cuando éramos chiquititos yo me acuerdo que sí, pero de grandes no, no había nadie que me dijera ¿hoy que viste? Por ahí son cosas que yo hoy con mi hija trato de hacerlo, estoy todo el tiempo aunque a ella es como que le molesta, porque estoy todo el tiempo diciéndole ¿Qué hiciste en la escuela? ¿Me mostrás que hiciste hoy? Y me dice ¡Ay! mamá siempre me preguntas”.

Terminada la escuela primaria, se anota en el secundario. Iniciada esta etapa, nuevamente vuelve a asociar sus dificultades escolares con la falta de apoyo de su familia. En ese contexto, recuerda lo mucho que le costó el estudio.

También, junto a este relato inicial -en el que responsabiliza a la mala calidad de la educación primaria, la falta de apoyo de sus padres y sus dificultades para aprender-, recuerda e incorpora al relato sobre su experiencia en la escuela secundaria algunas arbitrariedades cometidas por algunos profesores. Considera las prácticas de los docentes como obstaculizadores de su permanencia escolar, pero sin llegar a entender por qué ella era objeto de esas arbitrariedades dado que “hacía las cosas bien”, y al mismo tiempo justifica estas mismas acciones cuando sus compañeros no hacían “lo que se espera” de un alumno.

A pesar de estos vaivenes y el dificultoso tránsito escolar- signado por la repetición de un año y por haberse llevado varias materias-, logró cursar hasta tercer año. La “desilusión” causada por la escuela secundaria no se tradujo en un desaliento para seguir estudiando. Comenta que su primer marido la incentivó a trabajar y a seguir estudiando y que él sí había realizado estudios superiores y se había desempeñado como docente universitario para luego abrirse camino con su propia empresa.

Pasaron tres o cuatro años hasta el momento en que intentó volver a estudiar, esta vez, en la modalidad de adultos en el sector privado. Sin embargo, el sistema de cursado de esta institución no la satisfizo. También intentó rendir libre, estudiar en su casa y dar los exámenes en una institución educativa estatal; pero tampoco este sistema le resultó. En su relato aparece cierto “arrepentimiento” por no haber terminado la escuela secundaria, básicamente por las repercusiones a la hora de encontrar trabajo y por el impedimento de seguir los estudios superiores que le interesan.

Una vez que se inscribió en el CENS, rescata como altamente positivo la buena acogida de los directores, coordinadores y de la mayoría de los profesores que, incluso, permitieron que llegara diariamente unos minutos tarde. Según Laura, el mayor problema que tuvo que afrontar y por el cual finalmente dejó de cursar lo tuvo en su casa. Su actual marido no facilitó una organización familiar para que pudiera estudiar y, por el contrario, le recriminó de manera cotidiana sus “*desatenciones*” a las tareas domésticas que, desde su perspectiva, una mujer debe realizar como prioridad y hasta de manera exclusiva.

De todas formas, tiene expectativas de recomenzar en el siguiente año lectivo en el mismo CENS. Rescata el tipo de organización y el compromiso de las autoridades y profesores para ayudar a los estudiantes en sus dificultades; aspectos que, como ya mencionamos, diferencian esta modalidad de la educación secundaria convencional. Dada su

experiencia en distintos formatos escolares del nivel secundario, comprende que el sistema de tutorías o de clases virtuales no le resultan amigables y que el esquema que mejor se ajusta a su forma de estudio es el cursado cotidiano con un grupo estable con quien pueda entablar lazos de amistad o estudio.

Parece entusiasmada con volver a estudiar. No sólo por sí misma, sino por el ejemplo que quiere brindarle a su hija:

“Me dice (menciona el nombre de su hija) sería lindo que termines porque no es mucho y son 2 años nada más, yo tengo que hacer tanto, yo tengo que hacer todavía sexto y séptimo”.

V- Políticas educativas, condicionantes sociales y matrices de experiencias

En los relatos de los sujetos entrevistados observamos que sus recorridos vitales y las valoraciones y opciones que realizan alrededor del “acercamiento a” o “alejamiento de” las instituciones educativas presentan semejanzas pero también diferencias. Esto nos permite adentrarnos en una cuestión clave en toda indagación que pretenda comprender la experiencia escolar desde el punto de vista de los sujetos. Los análisis deterministas que emplean como única variable explicativa la dimensión material de la existencia, generalmente expresada como ‘carencias’, no permiten aprehender la actividad del sujeto y su capacidad de apropiación singular del conjunto de recursos culturales presentes en los diversos ámbitos en los que participa. Por esto, la noción de “experiencia de la escuela” expresa “una relación de interdependencia entre el sujeto y los ámbitos socioculturales en los que participa (Saucedo Ramos, 2003). Permite, a su vez, iluminar un campo de vínculos y lazos, encuentros y desencuentros que son significados como discontinuos para las referencias usuales del sistema educativo, pero que en la reconstrucción de las trayectorias de los sujetos, se presentan imbricados a otras dimensiones vitales y a las diversas significaciones que en ellas se producen. Desde esta perspectiva, entonces, *acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar*, son acciones que implican decisiones - no siempre conscientes ni racionales - que se configuran en la compleja zona de articulación entre agencia y estructura.

Desde esta perspectiva, entonces, el *alejamiento* escolar y la revinculación forman parte de las experiencias que estos sujetos van construyendo en relación a la escolarización; al tiempo que aluden a itinerarios concretos vividos en múltiples espacios formativos que contribuyen a modelar valoraciones cambiantes en torno a las instituciones educativas, sean positivas o negativas.

En este trabajo comprendemos que el conjunto de decisiones, no necesariamente concientes y explícitas, que toman los sujetos no pueden catalogarse de azarosas ni arbitrarias. Por el contrario, se tornan inteligibles en la reconstrucción de las múltiples determinaciones y clivajes que van delineando los distintos momentos de sus vidas. En este punto, es importante remarcar que la pertinencia de las ofertas educativas en esta modalidad constituye un elemento facilitador en el proceso de revinculación escolar de los jóvenes y adultos. El desafío de promover una “vuelta a los estudios” involucra una particular complejidad: por un lado, el diseño de propuestas o dispositivos educativos variados y flexibles dadas las características de la población destinataria; por el otro, porque es la conjunción de una serie de factores que atañen a diversas dimensiones de la vida la que permite que se concrete la posibilidad de darse una segunda chance y, a posteriori, poder sostenerla en el tiempo.

Por lo expuesto hasta aquí, puede advertirse la complejidad de promover la extensión de la obligatoriedad secundaria en este grupo de personas. Junto con la *obligatoriedad legal* está aquella que diversos especialistas denominan *obligatoriedad social* (Tenti Fanfani, 2003), que alude a procesos por los cuales se ha naturalizado la necesidad de tener y por lo tanto, sostener y concluir, la escolaridad hasta el nivel secundario. Sin embargo, para el caso de jóvenes y adultos, lograr el cumplimiento de esas ‘obligatoriedades’ constituye un desafío de otro orden. Requiere que se conviertan en una decisión personal que supone una construcción más compleja apoyada en intensos diálogos con recorridos personales ya realizados.

VI- Bibliografía

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2005). “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”. *Convergencia*. Mayo – agosto 2005. México: UAEM (277-311).

Cragolino, Elisa (2006) “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 28 / No. 1 / enero - junio 2006 / Nueva época. CREFAL. Disponible en:

http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2006/exploraciones/explora_art4_p1.htm

de la Fare, Mónica (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación.

de la Fare, Mónica (2010). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento (1990-2009)*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Elisalde, Roberto (2008). “Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos”. En Elisalde Roberto y Ampudia Marina (comp.). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

Levinson, B., Foley D. y Holland D, (Eds) (1996). *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. State of New York University Press. Traducción de Mercedes Hirsch. Revisión de M.R. Neufeld

Llosa, Sandra (2005). *Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Cuadernos de Cátedra. OPFyL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Montesinos, María Paula, Sinisi, Liliana y Schoo, Susana (2010). “Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media”. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Rodríguez, Lidia (2003). “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”. En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de la Educación Argentina Tomo VI*, 1ª ed. 1996, 1ª reimpresión. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. México: Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Rodríguez, Lidia (s/f) *Educación de adultos en América Latina. Reflexiones en vistas a la CONFINTEA. Políticas de mejora o políticas de igualdad*. Mimeo.

Santillán, Laura (2007) “La “educación y la escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa No 34*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Saucedo Ramos, Claudia L. (2003) “Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida”. *Revista Nueva Antropología*, abril/2003. Vol XIX, número 062. D.F. Mexico.

Sirvent, M. Teresa (1996). “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, N° 9. (65.72)

Tenti Fanfani, Emilio (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. IIPE- Educación Media para todos.

¹ Esta publicación es parte de un trabajo de investigación más amplio titulado “Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media”. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE.

² Los adultos entrevistados fueron divididos en cuatro grupos: a. sujetos que terminaron la educación secundaria en la modalidad de adultos; b. sujetos que comenzaron estudios secundarios en dicha modalidad y no siguieron estudiando; c. sujetos que están realizando estudios secundarios en la modalidad de adultos y d. sujetos que no comenzaron estudios secundarios.

³ Para una profundización sobre los temas de este apartado, ver de la Fare, Mónica (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. ME. de la Fare, Mónica (2010). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento (1990-2009)*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. ME.

⁴ La DiNEA fue creada en el año 1968 y fue el organismo encargado de la organización de las políticas para la enseñanza secundaria de jóvenes y adultos. Esta Dirección creó los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Centros

Educativos de Nivel Terciario (CENT). Para el desarrollo de estos centros, se firmaron convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros; con el propósito de que funcionaran en los lugares de trabajo con la participación de la institución conveniente.

⁵ La Educación de Adultos es definida en la Declaración de Hamburgo de 1997, y retomada por CONFINTEA 2009, como “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera “adultos” desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La Educación de Adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (UNESCO/CONFINTEA VI, 2009).

⁶ Mientras algunas mantuvieron direcciones o jefaturas específicas para el área – como, por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires –; otras la incorporaron al área de Regímenes Especiales -como Córdoba-; y, en algunos casos, fue inexistente o estuvo ubicada bajo programas de alfabetización o Proyectos Especiales - como los casos de Chaco y Corrientes (Rodríguez, 2008).

⁷ En este marco, se desplegaron distintas iniciativas para incluir a los jóvenes en edad escolar que hubieran dejado sus estudios, y se implementó el Programa “Encuentro” como plan de alfabetización dirigido a todas aquellas personas jóvenes y adultas analfabetas, mayores de 15 años, incluyendo a la población de los servicios penitenciarios.

⁸ Fuente: Resolución del CFE N° 22/07.

⁹ Durante el año 2008 se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 fueron aprobados para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos que serán claves para su organización: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. De esta manera, se intenta reorganizar la oferta curricular tomando como punto de partida un marco conceptual básico para la concreción de acuerdos en torno a los lineamientos, estrategias y planes a implementar. En ellos, se recupera el derecho a la educación concebido desde la construcción participativa del conocimiento para toda la vida, en oposición a una visión compensadora. Desde esta perspectiva, se aborda el concepto de Educación Permanente como la formación de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral pero, también, los cambios sociales y los requerimientos e intereses de los sujetos.

¹⁰ Ver Montesinos, M.P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). “Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media”. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

¹¹ Los nombres de los sujetos entrevistados han sido cambiados.

¹² Estas historias no son casos sino que son parte de conjuntos más amplios analizados como grupos en el trabajo antes citado Montesinos, Sinisi y Schoo (2010).