

1

Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos

y sus experiencias
con la escuela media



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

AUTORIDADES

Presidenta de la Nación

DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

PROF. ALBERTO ESTANISLAO SILEONI

Secretaría de Educación

PROF. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Jefatura de Gabinete

LIC. JAIME PERCZYK

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

PROF. EDUARDO ARAGUNDI

Dirección Nacional de Información
y Evaluación de la Calidad Educativa

DRA. LILIANA PASCUAL

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las del Ministerio.

Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos
y sus experiencias con la escuela media
Serie Informes de Investigación / Agosto 2010

Elaboración:
Dirección Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa
Coordinación:
Liliana Pascual

Área de Investigación y
Evaluación de Programas
Coordinación:
Cristina Diríe

Equipo de Investigación:
Responsables: *Liliana Sinisi* y *María Paula Montesinos*
Investigadora: *Susana Schoo*

Diseño y Diagramación:
Karina Actis
Juan Pablo Rodríguez
Coralía Vignau

ÍNDICE

Introducción 2

1 Una aproximación al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA)	3
A) Acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	3
B) Marco normativo de la EJyA en la Argentina.....	7
<i>Antecedentes históricos</i>	7
<i>Marco normativo vigente</i>	10
C) Caracterización cuantitativa de la población de la EJyA en Argentina	13
2 Las trayectorias socioeducativas. Algunas consideraciones conceptuales	14
3 Marco metodológico	19
<i>Construcción del corpus de datos</i>	20
4 Trabajo de campo	20
A) Acerca de la EJyA en la Ciudad de Buenos Aires	21
B) Perspectivas de actores con trayectorias de trabajo en el campo de la EJyA	22
C) Las trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos	30
<i>Grupo a: Los que terminaron</i>	31
<i>Grupo b: Los que están cursando</i>	47
<i>Grupo c: Los que abandonaron</i>	64
<i>Grupo d: Los que nunca empezaron</i>	74
5 Consideraciones finales	78
6 Bibliografía	82

INTRODUCCIÓN

El interés del Área de Investigación y Evaluación de Programas sobre la temática de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA) en el nivel secundario está en sintonía con los postulados que se derivan de la Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26.206 de 2006 y con los desafíos que enfrentan las actuales y futuras políticas en esta modalidad.

Asimismo, el campo de la EJyA presenta algunos rasgos que justifican que haya sido tópico central del diseño de una investigación cualitativa dentro del Ministerio de Educación de la Nación. Por un lado, nos encontramos con la magnitud de las cifras que refieren a la población que no completó la escolarización obligatoria, a lo que se suma que a partir de los 25 años de edad se produce un importante descenso en el reingreso de los adultos a la escuela¹. Por el otro, observamos que la heterogeneidad constituye un atributo que caracteriza a la EJyA, dada por la variedad de arreglos institucionales y experiencias que se han constituido a lo largo del tiempo como ofertas educativas destinadas a dar respuesta a los procesos de no terminabilidad educativa de jóvenes y adultos de más de 15 años de edad.

Es importante destacar que la educación secundaria de jóvenes y adultos asume una complejidad específica respecto de la educación básica destinada a esos grupos sociales y que la sanción de la Ley de Educación Nacional inaugura, en cierto modo, un momento inédito en lo que a educación de jóvenes y adultos se refiere. Por un lado, al plantear el derecho a la educación permanente y, por el otro, al extender la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario². Ambas cuestiones asumen un anudamiento específico cuando se trata del grupo de personas mayores de 18 años que no han iniciado o completado su escolaridad secundaria. 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 particular en lo que refiere a políticas efectivas de democratización educativa.

En este trabajo, presentamos los resultados de una indagación cualitativa centrada en la reconstrucción de las trayectorias sociales y educativas de jóvenes y adultos entre 25 y 40 años de edad que habitan en la Ciudad de Buenos Aires. Partiendo, entonces, de 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 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.

El estudio realizado constituye un aporte al campo de la EJyA al intentar problematizar los recorridos de los sujetos a la luz del concepto de trayectorias. 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. Desde esta perspectiva, la trayectoria educativa es entendida como una construcción que incluye los aspectos estructurales y las significaciones que los sujetos les otorgan.

¹ Ver más adelante en el Apartado II.2- Caracterización cuantitativa de la población de la EJyA en Argentina.

² Es necesario aclarar que muy pocos países han ampliado la obligatoriedad hasta la finalización de la secundaria.

Objetivo General

Reconstruir las trayectorias socio-educativas de hombres y mujeres entre 25 y 40 años con la finalidad de comprender los recorridos, decisiones, obstáculos y facilitadores que estos sujetos jóvenes y adultos han tenido respecto de su vinculación con la escolaridad secundaria. Este objetivo, también, se constituye en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional 26.206.

Objetivos Específicos

- Recuperar los sentidos que los jóvenes y adultos entrevistados le otorgan a la educación secundaria.
- Recuperar la perspectiva de actores con diversa inserción y trayectoria en la EJyA.
- Documentar el marco normativo histórico y vigente referido a la EJyA.
- Describir los debates presentes en el campo de la EJyA

1 Una aproximación al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA)

En este apartado, daremos cuenta de los diferentes componentes del corpus de información relevado. El recorrido bibliográfico realizado sobre esta temática, el marco normativo vinculado a la EJyA, datos estadísticos y las entrevistas que realizamos a diferentes sujetos nos permite acercarnos a la complejidad que atraviesa este campo.

A) Acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos

Existe una serie de núcleos temáticos que atraviesa a la EJyA destacados por diversos autores especializados en esta área temática. Éstos contribuyen a ubicar las líneas principales del estado de situación de este campo así como algunos de sus desafíos y tensiones.

En primer lugar, es importante poder aproximarnos a una definición de EJyA. Al respecto, de la Fare (2010) en el marco de un estudio denominado *La Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: principales ideas, discusiones y estado actual del conocimiento*³, señala que no hay 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”. La autora realiza un relevamiento sobre las principales posiciones de los especialistas nacionales. Así, plantea que Sirvent (1996) entiende a la EJyA 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. En la educación permanente se incluyen actividades organizadas del sistema formal, con el objetivo de completar los niveles primario y secundario, además de incorporar otras áreas de la vida cotidiana, tales como el trabajo, la salud, la familia, la participación social y política y el tiempo libre. Desde esta conceptualización, se destaca la pertinencia de la denominación “de Jóvenes y Adultos” dado el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión de los servicios educativos de la denominada educación común (de la Fare, 2010).

Por su parte, Rodríguez plantea que “el término “adulto” adquiere significado al referirse a parámetros de edad, definiéndose esta modalidad –a diferencia de otras- por el sujeto destinatario. Así, en el discurso pedagógico, el término 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 esta línea, Paredes y Pochulu (1998) aluden a las limitaciones del sentido literal del término “Educación de Jóvenes y Adultos”, denominación que debería incluir todas las prácticas educativas realizadas con sujetos mayores de catorce años, atributo insuficiente para entender el campo dada la heterogeneidad de experiencias. Para Brusilovsky y Cabrera (2005), 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. Como vemos, nos encontramos con la existencia de múltiples corrientes de interpretación, cuyos criterios de clasificación señalan al campo de la EDJA según el recorte de edad de los estudiantes, sus rasgos sociales y la pertenencia a determinado sector de la estructura social (Elisalde, 2008).

³ Versión preliminar. Área de Investigación. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Mimeo.

A nivel internacional, encontramos diversas definiciones asociadas a diferentes períodos históricos, tal como lo expresan los documentos de las reuniones intergubernamentales denominadas *Conferencias Internacionales de Educación de Adultos* (en adelante: CONFINTEA) promovidas por la UNESCO desde 1949. La última de estas reuniones, CONFINTEA VI, suscribió a la definición de educación de adultos establecida en la *Recomendación de Nairobi sobre el desarrollo de la Educación de adultos* de 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo de 1997, según la cual la Educación de Adultos denota “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). Es de destacar que esta conceptualización, a diferencia de las presentadas en la literatura argentina y latinoamericana, no realiza ninguna referencia a los sujetos de la educación de adultos ni a su condición de clase, focalizando sólo en los procesos, el grado de formalidad, la idea de educación permanente y los enfoques. Tampoco coloca al Estado como promotor y garante del derecho a la educación de jóvenes y adultos (Rodríguez, 2008).

Vinculado con las acepciones existentes sobre la EJA, diversos estudios muestran cómo, en Argentina y en varios países de América Latina, en el ordenamiento jurídico prevalece un reconocimiento formal del derecho de los jóvenes y adultos a la alfabetización y a la educación, y donde las políticas implementadas permanecen regidas por el “*paradigma compensatorio*” (Di Pierro, s/f, Rodríguez, s/f; Brusilovsky y Cabrera, 2005). Al respecto Di Pierro, en un documento en el que analiza la situación regional de la EJA en Latinoamérica y el Caribe a partir de una investigación realizada en 20 países, explica que las políticas de la EJA se concretizan en 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. Para Di Pierro, los aprendizajes y credenciales que devienen de este tipo de acciones no resultan en una efectiva inclusión social o significativa movilidad socio ocupacional, ni impactan en el escenario político o cultural de los países.

En un sentido similar, Rodríguez cuestiona el concepto de “inclusión” que es tomado en general como “integración a” en lugar de situarlo como “transformador social”. Desde esta concepción, se trata de un movimiento imposible sin transformaciones sociales, económicas y culturales profundas, donde enmarcar toda acción vinculada con la “inclusión educativa” (Rodríguez, s/f). Propone superar la mirada que culpa a las personas analfabetas por su “déficit”, por haber desertado, dado que dichas posturas contribuyen a ocultar situaciones estructurales de injusticia, que poco tienen que ver con el nivel escolar alcanzado. Desde esta perspectiva, Rodríguez señala que no se logrará la educación de adultos sino en el marco de transformaciones “estructurales” y con la convergencia de otras políticas.

Tanto Di Pierro como Rodríguez señalan que las políticas para la EJA en la década de 1990 tuvieron un lugar marginal dentro de las reformas educativas emprendidas y, a su vez, fueron acopladas al paradigma educativo compensatorio. Di Pierro sostiene que dichas políticas suponen una definición de los destinatarios de la EJA 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. Al respecto, Rodríguez advierte que, si bien el reconocimiento del espacio no formal como educativo implica un avance democrático, también puede significar prácticas de menor nivel de calidad, como uso de mano de obra barata (en las empresas) y una oferta básica destinada a grandes grupos, mientras se sigue preservando para una minoría el acceso al sistema y a grados escolares más altos. Argumenta que si la escuela ha sido “bancaria” en el sentido freiriano, también ha sido la gran alfabetizadora y formadora de intelectuales críticos, al tiempo que han existido al interior del sistema numerosas experiencias democratizadoras (Rodríguez, s/f).

Más allá del predominio del paradigma compensatorio y el lugar marginal de la EJA en las políticas educativas de los '90, el escenario social y político iniciado en la primera década del siglo XXI abre posibilidades para recuperar y actualizar la tradición educativa de corte popular y democrático. En contraste con las visiones restrictivas impulsadas por las agencias internacionales en dicha década - como por ejemplo "Educación para Todos" que redujo las metas originales en focalizar en la educación básica y en la instrucción primaria para niños-, existen numerosos acuerdos y declaraciones que comenzaron a impulsar metas y una visión que recupera experiencias democratizadoras. Por ejemplo, la declaración de la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012), LIFE (2005-2015), el Plan de Alfabetización de Educación Básica de Adultos 2008-2015, entre otros. Asimismo, existen programas de cooperación bilateral que tuvieron importantes influencias en la configuración actual de la EJA: PAEBA (Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos) y "Yo sí puedo". A pesar de estos esfuerzos y del aparente cambio de paradigma, Rodríguez señala que aún no parece haberse consolidado una propuesta alternativa viable capaz de poner en marcha políticas de atención a grandes masas de población con rezago educativo. En este sentido, plantea que se corre el riesgo, de no mediar políticas decididas, de aumentar el número de analfabetos.

Respecto del campo de la investigación vinculada a la EJA, Rodríguez (s/f) sostiene su importancia en tanto representa un aporte para la profundización teórica e histórica de la problemática pedagógica general y sus sentidos no pueden ser pensados independientemente de la problemática del conjunto del sistema escolar. Sin embargo, existen acuerdos acerca de la escasez de investigaciones que indaguen en este campo, especialmente en lo referido a la EJA para el nivel medio (De la Fare, 2010).

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, que les permite a las autoras reconstruir las "pedagogías del adultos" que se hacen efectivas en las escuelas. A partir del análisis de la información empírica, elaboraron cuatro 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. Como conclusiones generales, 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: a - la indefinición de los contenidos para la formación de los estudiantes debido a la falta de definición de las funciones de la educación escolar de adultos; b- la "insuficiente claridad relativa a los objetivos de la educación media, en particular para adultos"; c- "ausencia de claridad respecto a qué se considera logro de la escuela: ¿retener o garantizar el aprendizaje?, vinculada con la preocupación por acreditar"; d- las condiciones institucionales que no proporcionan espacios para compartir experiencias, comprender los cambios que se producen en las escuelas y para dialogar sobre los problemas que se presentan; e- la ausencia desde hace años de "mensajes desde el gobierno de la educación de adultos, un encuadre claro o apertura de debate sobre todo lo anterior" y f- las condiciones de la organización escolar, especialmente la asignación de cargos por hora cátedra y la selección de docentes por listado. Ambas características influyen en la ausencia de espacios colectivos de trabajo y la forma de nombramiento obstaculiza la posibilidad de organización e intercambio dentro de la escuela.

Los distintos autores citados muestran algunas tensiones que atraviesan el campo y también las políticas para la EJA. 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.

B) Marco normativo de la EJa en la Argentina

Antecedentes históricos

En nuestro país, las políticas de EJa tuvieron su origen en el nivel primario. La ley 1420 de 1884 dispuso la creación de escuelas primarias para adultos dependientes del Consejo Nacional de Educación “en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde puede encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos, de 40 adultos ineducados” (artículo 11). En este sentido, las políticas se orientaron a la alfabetización de adultos, en su mayoría inmigrantes, desde una posición marginal respecto de las políticas destinadas a la niñez (Carli, 1991). Si bien la ley 1420 promovió la existencia de escuelas en la ciudad de Buenos Aires, las escuelas de adultos primarias se expandieron a partir de 1900 (Rodríguez, 1991).

Los planes de estudio de estas escuelas, a pesar de los cambios realizados a lo largo del tiempo, mantuvieron una orientación formativa que combinaba una instrucción básica con conocimientos instrumentales, “transformándose en centros de enseñanza y educación práctica” (CNE, 1934). Desde la perspectiva oficial de la década de 1930, se señalaba que “estos programas parten del principio de que los alumnos adultos buscan, sobre todo, ganarse mejor el pan en base a mejores conocimientos, porque comprenden que con éstos serán elementos más eficaces en su oficio, profesión o actividad diaria” (1934). A partir de 1923, se organizó la enseñanza de adultos en tres categorías de escuelas: a) primarias, b) superiores y c) complementarias. Para poder asistir a las escuelas de adultos, era necesario tener más de 14 años de edad. Durante este período, la EJa se centró en la alfabetización y conocimientos básicos que, en ciertos casos, se combinaba con una formación práctica relacionada con algún oficio; siendo la inclusión de dichos contenidos uno de los principales ejes del debate en torno al tipo de formación que se debería dar a los adultos (Rodríguez, 1991).

Durante las décadas de 1940 y 1950, bajo los gobiernos peronistas, se organizó un circuito de formación para trabajadores adultos dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con baja articulación con el sistema educativo formal. Se trató de cursos vinculados con las áreas de trabajo fabril en el marco del proceso de sustitución de importaciones de la época. En los años '60 existieron experiencias educativas llevadas a cabo por diversas organizaciones de la sociedad civil que formaron parte del campo de las prácticas de la Educación Popular inspiradas en la pedagogía freireana, más ligadas al desarrollo de la alfabetización. Experiencias en las que la práctica pedagógica no se concebía escindida de la preocupación social y política, en tanto las experiencias educativas se pensaban como parte de proyectos de transformación social más generales.

Las políticas para la enseñanza secundaria de jóvenes y adultos se organizaron con la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA) en el año 1968 bajo la presidencia de facto de Onganía. 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. Además de estas ofertas nacionales, los gobiernos provinciales desarrollaron iniciativas propias.

Con el advenimiento del tercer gobierno peronista en la década de 1970, la DiNEA encaró una transformación implementando diversos proyectos de educación sistemática desde una perspectiva que articulaba el pensamiento de Paulo Freire con los discursos de la llamada “izquierda peronista” (Rodríguez, 2008). En este marco, se lanzó la campaña de alfabetización denominada “Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR). En un folleto publicado en 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, los CENS eran definidos como:

“un proyecto educativo que, de acuerdo a los lineamientos expresados en el Plan Trienal del gobierno, orienta su acción hacia los protagonistas centrales del proceso actual: los trabajadores. Para que la justicia social sea una realidad, la Dirección Nacional de Educación del Adulto se propone reintegrar al hecho educativo a una gran masa de trabajadores que, por diversas causas, quedaron marginados del aprendizaje a nivel secundario”⁴.

Esta iniciativa encontró sus límites con la intervención de la DiNEA tras el golpe de Estado de 1976. Las escuelas primarias de adultos fueron transferidas a las provincias en 1980 en el marco de la descentralización de la educación primaria realizada por el gobierno de facto. Si bien se quiso disolver la DiNEA y transferir la educación secundaria de adultos a la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DiNEMS), esto no se logró dada la resistencia de los CENS. Sin embargo, se implementaron diversas estrategias para quitarles el fundamento político transformador y vinculado con el trabajo, y “escolarizarlos”, asimilándolos a las escuelas secundarias nocturnas. Al respecto, Canevari señala que “el Estado no otorgó presupuesto para afrontar más costos que los salariales, y los centros se vieron obligados a trasladar su funcionamiento a una escuela oficial, en general primaria, y con capacidad ociosa a partir de las 17 horas, y a poner en funcionamiento una cooperadora que pudiera financiar las necesidades básicas. La crisis de los convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros - que se profundizó en las etapas de gobiernos autoritarios-, fortaleció una tendencia a la “escolarización” en los Centros Educativos. Así, se inició un lento proceso de asimilación de la educación de adultos de nivel secundario al sistema educativo, que se va a profundizar con el cierre de la DiNEA y la transferencia de la educación secundaria a las jurisdicciones” (Canevari, 2008).

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. En el marco de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 (LFE), fueron incluidas dentro de los llamados “régimenes especiales” junto con la educación especial y la artística. Algunos autores señalan que el tratamiento dado por esta ley a la ElyA no sólo es escaso sino que denota un 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). Una de las consecuencias de la reforma educativa fue la disolución de la DiNEA y la falta de un organismo que coordinara al conjunto de las ofertas ahora provinciales, prevaleciendo diferentes estructuras ministeriales entre las provincias. Mientras algunas mantuvieron direcciones o jefaturas específicas para el área – como, por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires -; otras la incorporaron al área de Régimenes 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). Asimismo, 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 ElyA dentro de los régimenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos” de la declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscripto en 1997. Las críticas más resonantes al Acuerdo aprobado por el Consejo Federal refieren a la falta del reconocimiento de la educación como un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado Nacional como garante de la educación pública en todo el país.

Al interior del sistema educativo, puede observarse que, en el marco de la Reforma Educativa de los años '90 y como consecuencia de la diversificada implementación provincial de la estructura académica dispuesta por la LFE (1993), la oferta educativa de la ElyA se concreta, también, en una diversidad de sistemas. 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 ElyA: 1) provincias que implementaron la reforma y que cuentan con ofertas de educación general básica y polimodal de manera exclusiva (2 jurisdicciones);

⁴ Información recabada en <http://www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html>. 4 de marzo de 2009.

2) provincias en las que se implementó la nueva estructura pero persisten ofertas de la estructura anterior (cuatro jurisdicciones); 3) provincias en las que el cambio de estructura se llevó a cabo en todos los niveles pero convive con la estructura anterior en el nivel básico y en el secundario (cuatro jurisdicciones); 4) la implementación de la estructura establecida por la LFE se dio sólo en el secundario, persistiendo ofertas de la estructura anterior tanto en el nivel primario como secundario (cuatro jurisdicciones); 5) una jurisdicción implementó la nueva estructura en el secundario, pero sin la modalidad de EGB 3; 6) en cuatro provincias se creó solamente la oferta de EGB3 para adultos, persistiendo para primaria y secundaria las ofertas tradicionales; 7) finalmente cinco jurisdicciones no aplicaron la reforma (C.A.B.A., Formosa, Neuquén, Río Negro y Tierra del Fuego) (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, en sucesivos instrumentos legales, lograron reconocimiento en tanto establecimientos de "gestión social", nueva figura legal que legitima estas prácticas educativas/escolares. En estos casos, se trata de los bachilleratos populares.

Marco normativo vigente

En enero de 2006 fue promulgada la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075 con la finalidad de otorgar centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país. Entre sus objetivos, se plantea "erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la EJyA en todos los niveles del sistema". Además, 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 2º inciso d).

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.

La Ley de Educación Nacional Nº 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.

Además de modificar la estructura académica del sistema educativo, la Ley modifica 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). El Consejo Federal de Educación se constituye como el ámbito en el que se deben acordar los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local, para el desarrollo de programas y acciones de esta modalidad (Artículo 47). Entre los objetivos que se proponen, pueden destacarse: a) brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. b) desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática y c) mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. A su vez, la misma Ley establece los objetivos y criterios de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

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"⁵. 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.

Durante el año 2008 se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)⁶ integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. 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"⁷. De esta manera, se intenta reorganizar la oferta curricular mediante acuerdos a partir de un marco conceptual básico que otorgue sentidos 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.

Además, el documento sobre lineamientos curriculares para la modalidad aprobado para su discusión, especifica que el currículo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debe tener como centralidad ofrecer múltiples alternativas en un marco institucional que reconozca las trayectorias formativas de sus estudiantes, valore su identidad cultural, étnica y lingüística; acredite sus capacidades y competencias laborales; considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla; contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad y garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural.

En este contexto, la EJA adquiere una centralidad perdida en las últimas décadas y es menester contar con conocimientos actualizados y pertinentes acerca de los sujetos destinatarios de las políticas y sus trayectorias socioeducativas para acompañar y reforzar las políticas y programas de esta modalidad educativa.

⁵ Fuente: Resolución del CFE N° 22/07.

⁶ Creada por Resolución del CFE N° 22/7.

⁷ Fuente: Resolución del CFE N° 87/09.

C) Caracterización cuantitativa de la población destinataria de la EJA en Argentina

Los datos contenidos en la publicación *Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la Educación Media en la Población de 20 años y más*⁸ brindan un marco para contextualizar la problemática de los jóvenes y adultos que no terminaron la escolaridad obligatoria -tal como lo estipula la LEN - así como los desafíos que interpelan a las políticas educativas que los tienen como destinatarios. Dicha publicación señala que -sobre la base de los datos correspondientes al Censo 2001- 14.557.202 personas de 20 años y más no concluyeron la escolaridad media, cifra que representa el 63,78% del total de la población. De este total, sólo el 3,42% asistía -al momento del Censo- a algún nivel del sistema educativo, registrándose un aumento respecto del Censo de 1991 (2,14%).

De la población mayor de 20 años que no concluyó la escolaridad obligatoria⁹, los más jóvenes se encuentran más escolarizados; del grupo de 20 a 24 años, el 51,96% no completó la escolaridad secundaria y no lo hizo el 72,29% de los mayores de 40 años.

Tomando en cuenta el nivel de matriculación de las ofertas educativas del sistema educativo de esta modalidad¹⁰, se observa que entre los años 1996 y 2006 se registra un aumento importante de la matrícula de la EJA en el sector estatal, pasando de 329.895 a 629.413 personas, de las cuales, el 76 %, en el año 2006, estaba estudiando en el nivel secundario. Aún cuando resulta insuficiente en relación con la magnitud de las cifras presentadas, constituye un dato elocuente de los esfuerzos de revinculación escolar de una parte de la población de jóvenes y adultos. También es importante destacar que en todas las jurisdicciones se observa una tendencia similar: gran parte del aumento de la matrícula se debe a la incorporación de adolescentes y jóvenes menores de 20 años; siendo el grupo de 20 a 24 el segundo grupo más representativo. A partir de esta edad, los valores decrecen conforme se avanza en la edad.

De esta manera, los datos estadísticos que refieren a la baja de la matriculación entre los 25 y 35 años de edad fundamentan la necesidad de una investigación en profundidad que privilegie a este grupo etéreo.

⁸ Serie *La Educación en Debate*.
Documentos de la DiNIE CE 3.

Ministerio de Educación. Julio de 2005.

⁹ Recordamos que, para esa época, la obligatoriedad escolar llegaba hasta el 3º ciclo de la EGB.

¹⁰ Ver Informe "Estudiantes de la educación permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y población excluida del sistema educativo". Área de Investigación. DiNIECE. Diciembre de 2008.

2. Las trayectorias socioeducativas. Algunas consideraciones conceptuales

Los especialistas coinciden en señalar que el campo de la EJA 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, como ya mencionamos, 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 Cragolino (2006) en su trabajo *“Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”*, da cuenta de una investigación realizada desde una perspectiva histórica sobre la EJA en la provincia de Córdoba, más específicamente en el departamento de Tulumba. En dicho lugar, la autora advierte un desfase entre la proporción de población que presenta necesidades educativas que la convierten en “demanda potencial” de EJA y la “demanda efectiva” para el nivel primario¹¹, es decir, la cantidad de personas que se inscriben en una institución educativa que ofrezca la modalidad de adultos¹². Para dar cuenta de esta situación, parte de considerar que “los factores y procesos que permiten aproximar algunas respuestas están asociados a condiciones del contexto (político, económico y social) y a las características de la oferta educativa, pero no mirados sólo en el presente sino recuperando su historia. (Y) también que es necesario considerar a los sujetos que producen las prácticas y que una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social” (Cragolino, 2006). Así, afirma que una perspectiva apoyada en el entrecruzamiento de la historia del contexto, la historia de la oferta educativa y la de los sujetos, permite “advertir la complejidad de la realidad socioeducativa y comprender, además, cómo frente a orígenes sociales y herencias similares, y a pesar de cierta homogeneidad estructural, existen recorridos educativos diferentes y utilización distinta de las mismas oportunidades objetivamente disponibles”. Con el interés por recuperar las dimensiones subjetivas de las prácticas, “la reconstrucción de la historia planteada como trayectoria” es la que permite advertir dicha variación, sosteniendo un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones”.

Por otra parte, Labache y De Saint Martin (2008) ofrecen los resultados de una investigación que pone el foco en los sentidos y prácticas que despliegan los sujetos a lo largo de su vida. Para la interpretación teórica, recurren centralmente a los desarrollos teóricos del antropólogo F. Barth y recuperan el concepto de frontera, desde el cual pensar las trayectorias de

¹¹ Según Cragolino, esta localidad registra un porcentaje de personas mayores de 15 años con un nivel educativo menor a secundaria completa, mayor que el que presenta la totalidad de la provincia.

¹² La autora toma de Sirvent (1996) las categorías de “demanda potencial” y “demanda efectiva”. La primera, alude al conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de educación de jóvenes y adultos, que puede o no concretarse en la participación en alguna actividad educativa. La segunda, refiere a las aspiraciones educativas que se efectivizan a partir de la participación en alguna instancia de la modalidad de jóvenes y adultos.

los sujetos de manera de acceder a la comprensión de la dinámica de los grupos sociales. Por un lado, porque las fronteras delimitan los contornos de los diferentes grupos sociales; por el otro, porque habilitan espacios de intercambio entre grupos que se reconocen diferentes entre sí. Para las autoras, entonces, esta categoría es fértil para pensar las múltiples formas actuales de mantención y recomposición de la distancia entre los diferentes grupos sociales y entre los individuos. Desde esta perspectiva, la creación de fronteras es una construcción social permanente, que involucra fuertemente la actividad de los sujetos y, por tanto, enhebra “operaciones morales y cognitivas, prácticas y políticas”. Asimismo, y siguiendo a Bourdieu, sostienen que los procesos de construcción de fronteras sociales aluden a luchas y conflictos por la clasificación social. En los modos singulares que asumen estos procesos, esto es, en el marco de las trayectorias y experiencias vitales de los sujetos, la construcción y transgresión de fronteras se tornan inteligibles en el marco de una perspectiva que recupere las condiciones estructurales y, también, las disposiciones de los actores, sus experiencias educativas, ciertos acontecimientos desencadenadores poco previsibles y los contextos variables en los que estos actores se inscriben. Así, las fronteras son “prácticas vivenciadas”, construidas y reconstruidas en el transcurso de las experiencias educativas y de las experiencias de ruptura. De esta manera, plantean que su abordaje debe articular las trayectorias colectivas (familiares o generacionales) e individuales, así como las historias de los diferentes grupos de pertenencia.

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”. Entiende por “nivel educativo de riesgo” a “la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones socio-políticas económicas. Se define en una doble dimensión: cualitativa y cuantitativa. Esta última refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual a secundario incompleto”.

El interés de Llosa es “el proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva a lo largo de las biografías educativas”. Para ello, se apoya en este concepto en tanto le permite identificar cuáles han sido las necesidades percibidas a lo largo de la vida en relación a la educación, cuáles fueron los estímulos para continuar educándose y cuáles fueron los hitos que han marcado las trayectorias educativas. La autora, entonces, focaliza en los procesos psicosociales que puedan dar cuenta de la “demanda por educación de jóvenes y adultos en la historia individual y en el contexto social” de los barrios donde habitan los sujetos entrevistados. Considera la biografía educativa desde la perspectiva global e integral de la educación permanente; “esto implica considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden tener lugar en cualquiera de los tres componentes del fenómeno educativo: ya sea en la educación inicial (referida al sistema educativo formal), en la Educación de Jóvenes y Adultos o a través de los aprendizajes sociales (referidos a los aprendizajes no intencionales e inestructurados que permanentemente se suceden en la vida cotidiana). Así, 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”.

Por último, Terigi (2007) propone una reflexión acerca de las características de la escuela secundaria y su contribución a la producción del fracaso escolar vía la repitencia y la deserción. La incorporamos en este apartado ya que estos sujetos son los potenciales destinatarios de las ofertas educativas en la modalidad de EJA.

Terigi inicia su reflexión señalando que los “desacoplamientos” entre las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten a las escuelas y los recorridos esperados por el sistema educativo no son novedad y son tomados por la literatura educativa como problema. Sin embargo, recientemente han sido reconfigurados: de un problema individual a uno que debe ser aten-

dido sistémicamente. La autora diferencia conceptualmente las trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. La organización del sistema por niveles educativos, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción son tres rasgos relevantes que estructuran las trayectorias teóricas. La combinación de estos tres aspectos es la que genera repitencia. La autora finaliza el trabajo formulando consideraciones sobre algunas problemáticas que signan las trayectorias escolares en el nivel medio, que constituyen, a su entender, los tópicos para pensar en el diseño de políticas educativas. 1- las transiciones educativas; 2 - las relaciones de baja intensidad con la escuela; 3 - el ausentismo; 4 - la sobreedad; y 5 – los bajos logros de aprendizaje.

En las conclusiones, enfatiza que alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva” y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Para la autora, no se trata de “normalizar” las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles, diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho.

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 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).

La autora citada retoma a De Certeau (1986), quien sostiene que “la trayectoria evoca un movimiento, pero resulta de la proyección sobre un plano, de una reconsideración de todos sus elementos. Es una transcripción. Una grafía (que el ojo puede dominar) sustituyó a la operación; una línea reversible (legible en los dos sentidos), a una serie temporalmente irreversible; una huella, a unos actos”. Desde esta perspectiva y retomando la conceptualización de Santillán, 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. Thompson, refiriéndose a la formación de las clases sociales en la lucha, dice que las experiencias “acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson, 1989).

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 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. En este sentido, entendemos, al igual que los autores citados precedentemente, que las dimensiones que componen aquello que analíticamente puede denominarse trayectoria educativa y/o escolar sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida. Es decir, el lugar que lo educativo y lo escolar tenga en la vida de las personas se torna inteligible al interior del proceso de reproducción social del sujeto y de su grupo de referencia y siempre en diálogo con las características histórico–sociales de la formación social. Así, el lugar y la significatividad de lo educativo no se mantienen inmutables en la vida de las personas. A lo largo del curso de la vida, las experiencias laborales, migratorias, familiares – por sólo citar algunas – se van imbricando e influyendo en las modificaciones de la valoración de la educación y la escolarización en diferentes momentos vitales. Por esta razón, Cragolino (2006) plantea que demandar o no educación y darse “una segunda chance educativa” no es una cuestión sólo reducible al ámbito

de la voluntad personal. Por el contrario, se vincula a factores asociados a condiciones del contexto político, económico y social y a las características de la oferta educativa, aspectos todos mirados no en el presente sino recuperando la historia.

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). A diferencia de la teoría de la reproducción, esta conceptualización se apoya en la relación dialéctica entre agencia – estructura y, así, pone el foco en las prácticas de los sujetos y en la producción. En esta perspectiva, el interés remite a dar cuenta de la constitución histórica de las personas “dentro y contra” de las estructuras sociales, que son precisamente las que colocan a los sujetos en las instituciones, entre ellas, las escuelas. Y en el interjuego agencia – estructura, mientras la persona es culturalmente producida en sitios definidos, la persona educada también culturalmente produce formas culturales. (...) Esta práctica creativa (por parte de los sujetos) genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela (y) fuera de la escuela, en diversos espacios de la calle, hogar, y familia, otros tipos de personas educadas son también producidas culturalmente” (Levinson y Holland, 1996). Al respecto, 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 la producción hegemónica de las escuelas.

Por último, es importante tener en cuenta que, “A nivel más personal, la sujeción a los servicios escolares puede producir un sentido del yo como “entendido”, como “alguien”, pero también puede alentar un sentido del yo como fracaso. Las experiencias de educación formal pueden llevar a autorresponsabilizarse por la modestia de la propia posición social” (Levinson y Holland, 1996).

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 que tengan en cuenta las múltiples situaciones y complejidades que se derivan de este proceso en virtud de las vicisitudes que atraviesan sus vidas en contextos sociales, políticos y económicos determinados.

En ese sentido, creemos que la documentación e interpretación analítica de las trayectorias socioeducativas de destinatarios de la EJA asume la potencialidad de brindar insumos para acercarse a la comprensión de las características de sus destinatarios y de los eventuales procesos de construcción de demanda por educación de nivel secundario en esta población.

3 Marco metodológico

La investigación realizada se constituyó desde un marco metodológico de carácter cualitativo dado que consideramos que este enfoque es el que mejor permite conocer los sentidos, apreciaciones y significados que los sujetos construyen en relación con la escolaridad. Además posibilita, a través de la realización de entrevistas en profundidad, reconstruir las trayectorias socioeducativas de los sujetos seleccionados para este estudio así como las experiencias y sentidos de diferentes actores con variada inserción en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

Específicamente pretendemos, a través de este enfoque, recuperar los testimonios y relatos de los sujetos y las formas por las cuales se representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia. Como decíamos en el párrafo anterior, la estrategia ponderada es la entrevista ya que permite una mayor profundidad en la construcción de los datos, debido al carácter de la investigación y al tiempo estipulado para el trabajo de campo. La entrevista es definida como una interacción cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas según una temática y objetivos específicos. Además, es una de las formas de acceso a las diferentes problemáticas que se encarnan en actores concretos. Se trata de un acercamiento al otro a partir de la indagación dirigida sobre una temática dada que, a la vez, se constituye en un testimonio encarnado subjetivamente, aunque no es neutra (Oxman, 1998).

Al respecto, acordamos con Becker cuando señala que “un relato de vida es una reconstrucción subjetiva que una persona realiza de las experiencias que tuvo en el pasado. El investigador le pide al sujeto que narre los hechos que son sobresalientes y los contextos en que sucedieron: cómo los vivió, qué hizo, cómo los interpretó. El objetivo es entender lo sucedido desde la perspectiva de la persona, tal y como ella puede relatar los hechos” (Becker, 1974). En esta reconstrucción entran en juego diversos efectos: las habilidades que el individuo tiene para contar su vida de acuerdo con las prácticas discursivas propias del contexto social en que vive; los filtros de memoria que hacen que recuerde unas cosas y no otras; la selección conciente que hace para narrar algunos aspectos de su vida y no otros, e incluso la construcción colectiva del relato, en la que la selección de los recuerdos puede estar orientada por el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado (Saucedo Ramos, 2003).

La selección de los entrevistados obedece al corte cualitativo de la investigación, el cual no se apoya en muestras matemáticas características de los métodos cuantitativos, sino que siguen los lineamientos del proyecto de investigación para identificar a los actores relevantes. Este tipo de selección ha sido denominado por algunos autores como muestreo teórico, es decir, el procedimiento “mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas” (Taylor y Bogdan, 1987). A continuación detallamos la organización y construcción del corpus de datos.

Construcción del corpus de datos

Corpus documental: constituido por los documentos producidos en relación con la educación de jóvenes y adultos por el Ministerio de Educación de la Nación.

Corpus de datos estadísticos: constituidos por los datos relevados por el Censo de Población, Hogares y Vivienda 2001, y por los Relevamientos Anuales que realiza la DiNIECE – Ministerio de Educación de la Nación.

Corpus de datos trabajo de campo: conformado por las entrevistas realizadas a:

- 1- especialistas en Educación de Adultos, Directora de un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS), Asesora pedagógica de CENS, y docente de CENS
- 2- sujetos adultos (hombres y mujeres) de entre 25 y 40 años (en función del descenso de matriculación que experimenta esta franja etárea) clasificados según los siguientes ítems analíticos:
 - a) que hayan terminado la escuela secundaria en la modalidad de adultos
 - b) que estén cursando la escuela secundaria en la modalidad de adultos
 - c) que hayan abandonado la escuela secundaria en la modalidad de adultos
 - d) que nunca hayan empezado la escuela secundaria en la modalidad de adultos

4 Trabajo de campo

En este apartado, presentamos los datos empíricos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas. En primer lugar, introducimos la situación particular de la Ciudad de Buenos Aires en la modalidad de jóvenes y adultos dado que allí se realizó el trabajo de campo. Luego, avanzamos en el análisis de las entrevistas efectuadas a actores involucrados en el campo de la EJyA a partir de su condición de especialistas o por ser miembros de instituciones educativas secundarias en la modalidad de adultos: una directora de CENS, una asesora pedagógica de CENS y un docente de CENS. En tercer lugar, presentamos el análisis de las entrevistas realizadas a los sujetos que fueron, son o puedan ser destinatarios de ofertas educativas en esta modalidad.

Una primera aclaración se torna importante para situar las voces de los sujetos. El recorte de los actuales o potenciales destinatarios de ofertas educativas en la modalidad de adultos se realizó en el contexto de la ciudad de Buenos Aires, por razones de factibilidad y tiempo previsto para la realización de la presente indagación. Por otra parte, en el recorte de los sujetos a entrevistar se privilegió su pertenencia social a los sectores populares en la mayoría de los casos. Esta decisión también se apoya en que son los sujetos que conforman la mayor parte de la población con ausencia de escolaridad secundaria o con este nivel inconcluso. El tipo de contactos disponibles para acceder a los entrevistados influyó en que todos se vincularan con ofertas educativas presenciales en la modalidad de jóvenes y adultos.

A) Acerca de la EJyA en la Ciudad de Buenos Aires

Aquí 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 del campo de la EJyA de la Ciudad de Buenos Aires 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 1994.

En el caso específico de la EJyA, se mantuvieron las distintas ofertas de jóvenes y adultos antaño nacionales, que habían sido creadas en diversos momentos en la Ciudad de Buenos Aires (Finnegan, 1994) así como su Dirección específica. 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 este contexto, en el año 2003 se instrumentó la campaña "Deserción Cero", de manera de lograr no sólo la culminación de jóvenes en la edad teórica de ese nivel educativo sino para promover el reingreso de aquéllos que hubieran dejado de estudiar. Como parte de esta política, se crearon en ese año las denominadas Escuelas de Reingreso para jóvenes de 16 a 18 años que hubieran dejado sus estudios secundarios, ofreciendo un encuadre académico flexible tendiente a favorecer alternativas de cursado y lograr, así, la permanencia y egreso del nivel secundario. El Programa Deserción cero fue acompañado por becas para los estudiantes. 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. Así, se inició el cursado por materias en algunos de estos centros, la posibilidad de cursar materias en diferentes CENS y el cursado cuatrimestral. Además, se habilitó la inscripción en agosto junto con la de marzo en algunas de estas instituciones 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 mediante un examen libre materias del nivel en escuelas secundarias. 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, se vivió un renacer de la participación y organización social a través de las asambleas populares, el movimiento de trabajadores desocupados, los piqueteros, la recuperación de los trabajadores de fábricas, entre otros. Buena parte de estos movimientos ha concretado, de diversa manera, acciones educativas que, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006, fueron incorporadas dentro del capítulo de gestión privada. 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. Abordaremos, a partir de la perspectiva de distintos actores entrevistados, algunas de las tensiones que lo atraviesan.

B) Perspectivas de actores con trayectorias de trabajo en el campo de la EJA

Parte del trabajo de campo realizado implicó entrevistar a actores con diversas trayectorias e inserción en el campo de la EJA. A partir de sus perspectivas, construimos una serie de núcleos temáticos que sistematizamos a continuación, muchos de los cuales se referencian en la experiencia de los Centros Educativos de Nivel Secundario.

Quienes han estado en la gestión gubernamental y/o de programas educativos de adultos, señalan como un rasgo particular de la EJA su debilidad en el campo de las políticas públicas de educación, encontrando momentos de mayor o menor visibilidad en la agenda de las políticas educativas por diversas razones:

"... Adultos pasa de tener una increíble visibilidad a no tener ninguna visibilidad. Y esa mayor o menor visibilidad en general tiene que ver con cuestiones que van más allá de la lógica del sistema educativo, sino con cuestiones más vinculadas a la orientación de las gestiones políticas. Cada tanto la educación de adultos es visualizaba como un ámbito que puede ayudar a fraccionar estadística a favor de la cobertura (...). Bueno, ahí, yo creo que uno de los gravísimos problemas de la educación de adultos es ése, que en distintas épocas es visualizada como un área que puede permitir resolver algunos problemas crónicos del sistema educativo y se introducen, se amplía el campo de las prácticas de adultos, se introducen innovaciones, se aplican algunos recursos, en general muy pocos, pero sí algunos pero en formatos de atención educativa que no están suficientemente sustentados en verdaderas investigaciones y en conocimiento realmente riguroso que permita fundamentar esa opción y no otra" (Especialista 1).

A esta situación, hay que sumarle las consecuencias derivadas de la transferencia de las instituciones educativas de adultos en los años '90, momento en que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires debieron encargarse de organizar y sostener esta modalidad. Desde la mirada de nuestros entrevistados, las políticas educativas de esa década derivaron en una desatención y desmantelamiento de la EJA, más o menos profunda según la historia y organización que asumió en cada jurisdicción:

"...no había más Direcciones de Adultos porque la ley no lo preveía, entonces desmantelaban la Dirección de Adultos y pasaban a depender del régimen especial. Con lo cual seguían las pobres escuelas dando vueltas con sus maestros, en algunos casos sin dirección y en algunos casos también sin coordinación. Por ahí dependían, por ejemplo, de educación especial porque como educación especial y adultos pasaban a ser régimen especial y había una sola coordinación para las dos cosas" (Especialista 2)

“... Hay provincias donde directamente fueron desaparecidos los CENS o fueron absorbidos por la Educación Media, hay provincias donde realmente desapareció la Educación de Adultos y desapareció la historia de Educación de Adultos, hay provincias que tienen historias ricas como la provincia de Neuquén, como Río Negro y esas provincias están hechas pelota directamente en el Sistema de Educación de Adultos...” (Docente CENS)

Nuestros entrevistados ofrecen una caracterización similar sobre la población que estudia en los CENS. En general, acuerdan en definirla como heterogénea y clasificarla en distintos grupos según edad, sector social, intereses y trayectorias educativas. Un aspecto clave para comprender dicha heterogeneidad refiere a la situación vigente en los CENS que se diferencia de su origen, en los años '60, cuando surgieron como demanda de los sindicatos para que sus afiliados culminaran los estudios secundarios con alguna orientación vinculada con su trabajo:

“...en realidad (los CENS) fue un pedido de los sindicatos para tener la terminalidad de media de sus empleados. Entonces ahí se crean los CENS...” (Especialista 2)

En tal sentido, la función política y el tipo de formación dada en estos centros educativos para adultos se relacionaban con la especificidad de sus destinatarios: su carácter de trabajadores. A éstos se le sumaron ofertas de nivel terciario, denominadas CENTS. Así lo explica una de nuestras entrevistadas.

“...Los CENS y los CENT son ofertas de nivel secundario y terciario para trabajadores. Entonces los CENS dan un plan de estudios que tiene una formación general y una formación profesionalizante, que no es una tecnicatura como la técnica que son cinco horas por día durante seis años, o sea, eso ningún trabajador lo puede sostener, sino que es en unos horarios accesibles con una organización curricular por áreas y no por asignaturas, que eso me parece que es una intuición muy interesante de los CENS y con una titulación que certifica ciertas habilidades profesionales: auxiliar, perito, ése es el nivel de calificación. El CENT nació como la continuidad para la formación de esos egresados. Entonces, si vos tenías el Perito Auxiliar en Administración, egresado del CENS, después en el mismo sindicato o en los ámbitos del Estado - había muchos CENS y CENT, conveniendo con Aduanas, con Correos, Salud Pública, no sólo con sindicatos-, hacían la tecnicatura superior. Entonces eran Técnico Superior en Administración. El plan de estudios de la tecnicatura superior se parecía mucho a cualquier otra tecnicatura superior, en cambio, el plan de estudios del CENS no se parece a otros planes de nivel medio porque está pensado para adultos”. (Especialista 1)

Estas características iniciales de los CENS se diferencian sustantivamente de las actuales. Nuestros entrevistados señalan que esto se debe a múltiples factores que van desde los cambios acontecidos en el modelo económico del país y sus repercusiones en el ámbito laboral, hasta los procesos de empobrecimiento de la población, que dieron lugar a la presencia de otro tipo de alumnos que se caracteriza por tener trabajos precarios o directamente estar fuera del mercado laboral. Esta situación, para nuestros entrevistados, implica un nuevo escenario que exige revisar toda la organización de este tipo de instituciones:

“...estos CENS (refiere a instituciones creadas recientemente en la Ciudad de Buenos Aires) no están pensados para trabajadores, están pensados para adolescentes expulsados del sistema por un lado y para gente de zonas vulnerables. Cuando los CENS estaban pensados desde la CGT para capacitar a sus obreros a través de los Sindicatos, la jornada de los tipos era de menos horas, los bancarios empezaban a las 11.15 y los de Seguro empezaban a las 11.15, entonces nosotros abríamos los CENS a las 7.30 para que el tipo vaya al CENS y después vaya a su laburo. Ahora es otra realidad; y eso es lo que mucha gente no entiende del sistema adulto. Acá (refiere a la población de una Villa donde está ubicado el CENS donde trabaja) están esperando que transcurra el tiempo para ir al CENS y el CENS pasa a ser la actividad principal del día, la única y entre otras cosas, contenedora y eso necesita una capacitación especial de los docentes” (Docente CENS).

“...Cuando los CENS se crean, que eran de la DINEA a principios de los 70, se crean en el microcentro porque se pensaba que iba el trabajador que salía de una oficina o de un banco e iba a terminar sus estudios secundarios. Pero esa realidad cambió porque esos trabajadores de oficina o bancos todos tienen estudios secundarios, por eso muy pocos fueron los que

se trasladaron, tal vez por el costo político de cerrar cursos, por ejemplo; hay uno que tiene 4 primeros años y hace años que está con menos de 10 alumnos al inicio... Acá hay un profesor que trabaja en unos de esos y me dijo que terminó con 2 a fin de año. Pero claro habría que pagar a los docentes disponibilidad durante esos años y trasladarlos. Desde el 2004 se vienen abriendo CENS en barrios y es verdad que éstos tienen mucha población porque justamente la gente que no tiene trabajo le viene mejor que esté cerca de su barrio y no tener que trasladarse al microcentro". (Directora CENS)

Pero también, los "nuevos" adultos portan trayectorias muy diferenciadas entre sí. Desde aquéllos que terminaron la escuela primaria común en la edad teórica correspondiente y vuelven a la escuela, hasta quienes culminaron sus estudios primarios recientemente en la modalidad de adultos. Los especialistas entrevistados comentan al respecto las expectativas y también las dificultades con las que llegan estos estudiantes al nivel secundario de esta modalidad, donde se enfrentan con exigencias mayores y, a la vez, grados menores de contención que en la primaria de adultos. Pero además, resaltan la vacancia de tarea académica en estas últimas instituciones:

"... No es lo mismo un chico de 14 años que está cursando, por ejemplo, en una escuela primaria de adultos, dos horas por día, de las cuales todos llegan tarde y se van antes, y si llueve no va nadie. La biblioteca no se la dejan usar los de la primaria y tampoco la sala de informática. No hay recreos, se come ahí, hay una vianda, una merienda reforzada que ocupa bastante tiempo de la tarea escolar, poco equipamiento, sin útiles. Están ahí invisibilizados, los contamos (refiere a las estadísticas educativas), pero no tienen ni educación física, ni plástica, ni música. Tienen todo el tiempo para estar ahí, nadie mira demasiado la calidad de lo que sucede" (Especialista 1).

"... La primaria de adultos yo creo que es el campo de problemas de la educación de adultos, en este momento, más complejo. Es el más complejo y en el cual yo observo que los gobiernos mucho no se quieren meter. En la escuela está todo como muy cristalizado. Es increíble el vaciamiento de tarea que hay en la escuela de adultos. Tienen unas lógicas muy perversas. Está muy legitimado como lugar de contención social y, en los últimos años, en los últimos quince años, mucho más a partir de la crisis del 2000, que empezó en el 95 a gestarse, un lugar de contención de los adolescentes... (Especialista 1)

"... Acá hay varias cuestiones, el tipo que tiene un nivel aceptable para el inicio del CENS y hay gente que viene con falencias muy grandes que, por lo general, son aquellos que dejaron hace mucho tiempo, que tienen el título de primaria o aquellos que vienen de la primaria de Adultos, donde la formación que le dan los maestros, sobre todo a los adultos no tanto a los adolescentes, es deficiente respecto a lo que esperan los docentes del primer año del CENS..." (Directora CENS)

A estas características de los estudiantes de CENS, suman el cambio experimentado en la franja etárea de la población respecto de la pensada en los momentos de su creación:

"...Estamos con mucha población de entre 18 y 21 años porque hay muchos chicos que han repetido o por problemas con la escuela o por la rebeldía adolescente dejan y después quieren volver, entonces está llegando esa gente muy joven". (Directora CENS)

Así, la asistencia de jóvenes parece ser un factor común más allá de otras características que pueden distinguir a los CENS donde se realizó el trabajo de campo. En ambas instituciones reciben alumnos que dejaron recientemente de cursar o que fueron "expulsados" de la educación secundaria común.

"...inicialmente el CENS era para adultos, en un promedio de edad que estaría cerca de los 40 años, ahora ya con cinco o seis años (desde la creación) del CENS y empieza a recibir a los expulsados del sistema de media urbana. Esos que son expulsados, empezaron a aparecer como alumnos de CENS, al cumplir los 18 años. Gente que queda 2, 3 años boyando por el barrio, no se escolariza y cuando cumple 18 años aparece la propuesta del CENS. Está bajando mucho la edad promedio de los CENS..." (Docente CENS)

Un grupo particular que destacan los especialistas entrevistados son los alumnos extranjeros, quienes encuentran dificultad en validar sus estudios previos. A su vez, las valoraciones, no siempre positivas, en torno a la "diversidad cultural" también se hacen presentes en estas instituciones:

"...hay muchos que vienen con la primaria o con la secundaria hecha en Paraguay pero no tienen los papeles. El Consulado paraguayo, como les dificulta que se vengán para acá, les cobra 400 dólares o 1000 dólares, entonces optan por volver a hacer el secundario o por venir a primaria de Adultos...". (Docente de CENS).

"...además de franjas etáreas distintas tenemos alumnos que no son hablantes del español, tenemos alumnos de distintas provincias y de distintos países además de alumnos de países limítrofes, esto es ya más frecuente en todos lados –bolivianos, peruanos, paraguayos- tenemos también una alumna rusa, una de Nigeria, una alumna china, entonces todo esto tiene que ver con cuestiones del idioma pero también con cuestiones de lo cultural para convivir. A veces hay cuestiones culturales que no son muy comprendidas, y esto no es sólo entre alumnos también se da con los profesores" (Directora CENS).

Nuestros entrevistados relatan que, para la población que cursa la modalidad de adultos, las expectativas de terminar el secundario varían en función de la situación ocupacional, la franja etárea y el género. Así, las diversas experiencias sociales e individuales van delineando aspiraciones de seguir una carrera universitaria o terciaria, mejorar sus posibilidades de empleo, ayudar a sus hijos en las tareas escolares y/o ser un ejemplo a seguir para sus hijos, o bien culminar una etapa pendiente y hacer algo por sí mismos y, así, "ser alguien".

"...en las fichas hacemos esas preguntas sobre sus proyectos y fuera de eso de seguir estudiando una carrera lo que muchos te ponen es: ayudar a mis hijos con los deberes, o cumplir con algo inconcluso...hacer algo por mí" (Directora CENS)

"...nosotros también hacemos entrevistas de ingreso que son colectivas y no son de admisión sino para conocerse con el grupo con el que van a estar estudiando todo el año y bueno, también preguntamos qué expectativas tienen, de esto lo que sale mucho es la idea de poder terminar para conseguir trabajo como si fuese el estudio la garantía de eso ... lo que me sigue dando todavía mucha impresión es que me digan que estudian para ser alguien sobre todo las mujeres plantean como terminar con una deuda pendiente: algo para mí, yo ya crié a mis hijos, van todos a la escuela, ahora necesito esto para mí, si no lo pudieron terminar en su momento" (Asistente Pedagógica CENS).

De esta manera, la educación formal y las credenciales que otorga condensan múltiples significados que los estudiantes valoran positivamente. Tal como analizamos más adelante en las entrevistas realizadas a sujetos que asisten o asistieron a instituciones educativas de la modalidad de adultos, estas ideas están presentes como matrices de sentido, que otorgan a la escolaridad una valoración positiva en sí misma por las gratificaciones que, suponen, tendrán una vez culminada esa etapa.

Desde la perspectiva de nuestros entrevistados, las nuevas particularidades de la población que asiste a los CENS (más afluencia de jóvenes y adultos con trabajos precarios, con diversas trayectorias educativas y ocupacionales y expectativas para terminar el secundario) repercuten en distintos planos de la organización institucional: desde las formas de difusión de los CENS hasta las propuestas curriculares, horarias y organizativas bajadas desde las autoridades del gobierno jurisdiccional:

"Lo que se hacía era cuatrimestralizar. O sea, dictar en el primer cuatrimestre toda la materia del primer ciclo y en el segundo cuatrimestre todas las del segundo ciclo. Tratando sobre todo de permitir el cursado por materias, combinado con la cuatrimestralización, combinado con la posibilidad de cursar algunas materias en otros CENS porque vos por ahí tenés un CENS que funciona a la noche pero vos por ahí conseguiste una changa a la noche, entonces tenés que dejar la escuela. Bueno, lo que podés hacer es mantener la regularidad y cursar alguna materia en un CENS de la mañana, pero, digamos, el que va a certificar sigue siendo el de la noche. Habilitar ese tipo de combinaciones. Fue muy resistido porque siempre en Adultos está

como el fantasma de perder la matrícula. Otra de las innovaciones que estuvo muy interesante fue la posibilidad de ingresar en julio, en agosto. O sea, vos podías empezar el año lectivo en agosto. Hay CENS que son de agosto a agosto o incluso en un mismo CENS hay una sección, una división que es de marzo a marzo y otra que es de agosto a agosto. Porque justamente el problema para los adultos es que la época del inicio de clases es una época complicada para los adultos que son padres" (Especialista 1)

Frente a este escenario, las respuestas institucionales varían en función de la ubicación geográfica de los CENS, su origen y mandato fundacional, entre otras cuestiones. En tal sentido, al igual que el resto de las instituciones educativas, también los CENS participan de procesos de diferenciación socioeducativa vinculados a las características de la población que atienden y al tipo de relaciones interinstitucionales dentro de tramas socioterritoriales específicas:

"La segmentación educativa que atraviesa al sistema educativo también atraviesa la modalidad adultos. Hay como algunos CENS más especializados en atender a adolescentes más barberos y que articulan más con escuelas primarias de adultos de la zona o con las escuelas primarias comunes, las que son inclusivas y mantienen a los pibes aún grandes hasta 7º" (Especialista 1).

A su vez, los entrevistados mencionan, para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la multiplicidad de ofertas educativas existentes para el nivel secundario en la modalidad de adultos, muchas de las cuales se superponen y, así, complejizan aún más este campo:

"Por empezar creo que no hay difusión de la oferta, la gente no sabe todas las posibilidades que existen: CENS, Deserción Cero, Centros de Formación Profesional (CFP), hay un montón de carreras de oficios que no tienen alumnado y que la gente no tiene ni idea ni qué hablar de los CENT, nivel terciario. Por ejemplo tuvimos la suerte que un egresado nuestro 2007, está en el CENT de gastronomía, pero esos terciarios de economía, turismo y otros está la calle llena de afiches de lugares privados y la gente no sabe que hay lugares públicos. Por eso yo creo que falta difusión y en algunos casos hay superposición de ofertas, porque por ejemplo hacia el año pasado se hablaba de esto del plan FINES, -que en otras provincias se había implementado claro-, hay docentes de acá que tomaron horas con muy pocos alumnos porque la gente no se llegó a enterar. Entonces vos decís, esto se superpone con Adultos 2000, en parte sí en parte no porque es sólo para alumnos de CENS que hayan terminado de cursar y no hayan aprobado, pero también dentro de Fortalecimiento está terminalidad que son clases de apoyo para los que terminaron de cursar y no aprobaron, entonces se encuentran a veces que hay mucha similitud en la oferta y poca difusión". (Directora CENS).

"En la Ciudad hay varios formatos de atención educativa, que algunos son distintos y tienen una lógica para esa diferencia y otros son parecidos y conviven y se superponen y compiten por el tema de la matrícula, que siempre es una cuestión muy problemática." (Especialista 1)

A este panorama, se le suma el señalamiento de ausencia de articulación entre los distintos niveles del sistema educativo que parece ser, una vez más, una dificultad para lograr permanecer y egresar de la educación secundaria de adultos:

"Lo que sí aparece mucho acá es una dificultad extra, es que muchos que vienen con la primaria de Adultos, que está muy bien la primaria de Adultos pero no necesariamente desde el punto de vista de la formación están en un nivel donde ellos puedan arrancar el secundario. (La directora del CENS) lo que hizo acá fue un pre-curso de 2 o 3 meses con los docentes para ambientar a los postulantes a primer año como para que vean toda la parte de lectoescritura, a veces anda, a veces no funciona. Tampoco se les puede pedir a los maestros del Programa de Alfabetización que los formen en función de que van a ir al secundario. El mismo hiato que se produce entre el secundario y la universidad, se produce entre la primaria de Adultos y la secundaria de Adultos Uno puede discutirla, estudiarla, analizarla, pero en la práctica al no haber instancias de articulación entre los docentes de algunos de los sistemas, no podemos pretender que se articule en los contenidos". (Docente CENS)

Frente a este complejo panorama del campo de la EJA, se plantean que deben considerarse cambios profundos en la oferta de adultos, atendiendo a las particularidades de la pobla-

ción que asiste. Dichas modificaciones van desde la formación de docentes específicos, cambios curriculares y organizativos. Veremos a continuación las tensiones y discusiones alrededor de estos temas.

Uno de ellos, que se presenta controversial respecto de la educación secundaria en la modalidad de adultos, refiere a la formación de los profesores específicos. Tal como ocurre con el nivel primario de adultos, las instancias de formación docente para esta modalidad son escasas y en muchas ocasiones dictar "clases en adultos" constituye "el tercer turno", como forma de mejorar los ingresos.

Encontramos diversas respuestas de los especialistas sobre este tema. Quienes están involucrados en instituciones de educación de adultos en la actualidad parecen más preocupados por la necesidad de formar docentes que comprendan y estén comprometidos con la enseñanza de sectores populares, que son los grupos que tienen mayor afluencia en los CENS:

"Hay una vieja discusión que tenemos nosotros, una de las discusiones políticas y gremiales, donde para trabajar en estos barrios vos tenés que tener una formación especial" (Docente CENS)

"Nosotros no tenemos en el sistema de adultos docentes especializados para trabajar con sistemas altamente vulnerables. Los docentes nuestros, son docentes que por ahí te vienen de Flores, de Almagro, de Belgrano y vienen a dar clase porque se las rebuscan y pican y toman horas de donde pueden, o de otros Centros de Enseñanza Media de Adultos y la realidad es diferente. El otro día una alumna nuestra de corte y confección, que estaba haciendo el secundario, estaba haciendo la ambientación en el CENS, vino con un problema que era un problema loco en este sentido, les hacían pasar, de medidas y volúmenes a medidas y magnitud y de litro a kilo, usando 6 comas. Hasta la propuesta que puede parecer atractiva, cuando vos la bajás y la implementás es una propuesta que no tiene gollete (le falta) bajar un escalón a la realidad y capacitar al docente.

Entrev: *Si vos tuvieras que llenar de contenidos esa capacitación ¿qué es lo que pondrías?*

:- Si vos le pedís a un tipo de 35 o 40 años que hace 10 años que no va a la escuela o a alguien que terminó el PAEBYT y se incorpora al secundario y pretendés que el tipo divida por 4 cifras, díganos, ahí hay un extrañamiento respecto de lo que es la estructura lógica de ese tipo, tenemos que partir de otro lado. ¿Quién divide esto? ¿Quién de nosotros divide por cuatro cifras? No se parte del conocimiento que realmente tiene, son muy freirianos en el discurso, pero cuando vas a la práctica meten las estructuras conceptuales con las cuales fueron formados. Nadie divide por cuatro cifras, yo no digo que no lo tenga que saber, pero no en esa primera instancia. Para eso vos lo que tenés que hacer es que el sistema del adulto, sobre todo en estos barrios, conozcan las estructuras lógicas de pensamiento y de operatividad que tienen en el cerebro estos sectores sociales. Yo no puedo comenzar un curso de alfabetización, como hacían los radicales, con la palabra democracia, es absolutamente compleja con cuatro sílabas, empezaré con mate, empezaré con palo, empezaré con ladrillo por más compleja que sea, porque ellos viven con los ladrillos, porque viven casi todos de la construcción; en esas cosas el sistema de adultos está absolutamente burocratizado...". (Docente CENS)

La discusión en torno a la formación docente específica también se relaciona con los sentidos que se le otorgan a la educación de adultos y las modalidades de nombramiento docente, como dimensiones centrales que intervienen en la posibilidad de sostener proyectos educativos "alternativos" en el tiempo:

"Yo, en el docente todo terreno no creo, porque está atravesado por la política y por el estatuto del docente que son los gremios. Entonces te vienen a titularizar a este CENS gente que vive en Flores o gente que vive en Villa Pueyrredón, porque acá titulariza con 15 puntos y en Flores con 30 puntos; titulariza y al año pide traslado y te arruina el proyecto educativo. Yo no sé si vos podés montar un Proyecto Educativo de claro corte político con tipos que te vengan de la (Junta de) Calificación. La Junta de Calificación docente que incorpora los CENS al Estatuto, los escolarizó, de eso no hay ninguna duda, los escolarizó y mal, por eso nadie protestó cuando sacaron todas estas materias políticas como Economía, todas las que te estuve diciendo, Filosofía...". (Docente CENS).

“cuando se iniciaron los CENS acá en ciudad de Buenos Aires fueron muy pocos CENS y los directores también fueron elegidos a dedo, pero tenían mucha trayectoria en educación de adultos y compromiso con los adultos, desde la educación popular y desde lo ideológico. Bueno, la educación de adultos como militancia profesional. Entonces cuando los directores elegían a los profesores de su CENS también seguían ese perfil.” (Asesora pedagógica)

“La gente que tiene muchos años en CENS, los profes por ejemplo te dicen se están destruyendo los CENS porque: los están queriendo asimilar a una escuela media común y no es lo mismo, ni mejor ni peor, es o debería ser distinto” (Directora CENS).

“con la DINEA el director elegía a los profesores, no había acto público y eso fue muy criticado por amiguismo, pero si lo hacías bien podías elegir gente seria para trabajar. En los últimos años con todo esto de la indisciplina en media y demás, está viniendo mucha gente que no tiene experiencia en adultos. Ahora, una cosa es venir y decir ‘quiero trabajar en esto, quiero aprender’ y otra cosa es los que quieren escapar de la escuela media”. (Directora CENS).

Frente a esto, la existencia de otras ofertas, como los bachilleratos populares, generan diferentes posicionamientos. Para quienes han participado activamente de la creación de los CENS décadas atrás, la presencia de los bachilleratos populares son significados como experiencias que vienen a ocupar y también a disputar la reivindicación del sentido político de la educación de adultos:

“ Vos fijate qué curioso que los Proyectos que tenían a principios de los '70 con el famoso Frente Justicialista de Liberación, con los cuales se implementan los 100 primeros CENS y los programas y la carga política que tenían, hoy eso está representado por los Bachilleratos Populares que se oponen a los CENS por ser instancias tradicionales. Ahora, los que estamos metidos en los CENS no queremos aceptar eso y decimos que los otros son unos desplazados que no tienen título y damos argumentos pedagógicos y didácticos, no argumentos políticos. Como eran revolucionarios los CENS en los '70, hoy los que son revolucionarios son los Bachilleratos Populares” (Docente CENS).

Otros entrevistados, cuestionan algunas de las posturas de estas experiencias, especialmente las vinculadas a la supervisión de la autoridad educativa estatal:

“(los bachilleratos populares) aceptan chicos desde los 16 años y no sé el año pasado pero el anteaño que todavía estaban acá, sé que no tenían el reconocimiento oficial. También es lógico, por una parte ellos decían que querían reconocimiento oficial porque los profesores no cobraban sueldos, eran todos ad-honorem pero que no se metieran en los programas. Está bien que cada uno pueda armar sus programas pero también es necesario que desde el Estado se tenga una lectura crítica de los programas porque sino, ¿por qué te van a dar la autorización? No que tengan que ser iguales a otros porque es una realidad distinta, pero que se supervisen. Una cosa es que vayan trabajadores de una fábrica y sus familiares que tienen una conciencia social etc y otra... por ejemplo acá después hubo gente que habrá visto el cartelito y venía a buscar la vacante. Entonces da lo mismo que sea el CENS, el secundario del X (bachillerato popular que funciona en una fábrica recuperada)”. (Directora CENS)

Sin embargo, para obtener las credenciales oficiales, estos bachilleratos deben ajustarse a los planes aprobados por la jurisdicción, que tengan validez nacional. Así, algunos de estos bachilleratos utilizan planes, como el Plan del Bachillerato Libre para adultos, que habilitan a los estudiantes a inscribirse en una escuela media y rendir los exámenes correspondientes. Estas experiencias educativas en el nivel secundario abonan nuevas discusiones políticas y pedagógicas:

“Yo me acuerdo que en el año 2003, Barrios de Pie armó su escuela popular y una (escuela) media que era para adultos que utilizaba el Bachillerato Libre para Adultos, porque vos podés tener una experiencia popular pero en algún momento tenés que ir a acreditar y que el Estado le certifique y entonces certificaban. Así, ellos rendían en el Normal X, en el marco del bachillerato libre y tenían su escuela. Tocaban los temas del programa pero también sesgados hacia otras orientaciones ideológicas, otras realidades” (Especialista 1)

Respecto de las ofertas educativas para adultos, los entrevistados coinciden en cuestionar la modalidad a distancia, apostando a la presencialidad como forma de trabajo más acorde con las características de la población que realiza estudios secundarios fuera de la edad teórica establecida oficialmente:

"...Particularmente creo que en la educación media la semipresencialidad o la educación a distancia no son recomendables, es una opinión personal, creo que la presencialidad es necesaria. Porque no todos tienen estructuras mentales lo suficientemente firmes como para trabajar solos en la casa, no quiero ni pensar en las monografías, desde que existe en computación vago.com y todas esas cosas que te inventan las monografías". (Docente CENS)

"La gente que tiene trayectoria educativa más compleja no tiene el oficio necesario para cursar en una escuela media a distancia. Eso requiere de unas capacidades cognitivas muy complejas, de interrelación, de autonomía en el estudio. Creo que muy pocos en la Argentina los tienen o los tenemos" (Especialista 1).

Al mismo tiempo los entrevistados plantean que, para el caso de las ofertas presenciales como las de los CENS, éstos deben revisar su carga horaria y función dada la población que atienden a fin de garantizar la obligatoriedad escolar dispuesta por el mismo Estado:

"Hay que buscar los mecanismos para llevarlo a cabo, habría que meter un año más en el CENS, hacer un CENS de 4 años, hacer un CENS que en vez de cuatro horas de carga sea de 6 o de 7 horas, hay que buscar la solución. Si yo me mantengo en que no voy a banalizar estoy perpetuando el hiato. Díganme ¿cómo llego yo a estos tipos? El secundario es obligatorio y yo que soy el que lo obligo, yo Estado, a hacer el secundario, tengo que generar los mecanismos para que el tipo pueda tenerlo (...) Acá, la mayoría no trabaja, no tienen laburo o labura en negro, en changas." (Docente CENS)

No obstante estas propuestas, reconocen el peso que las condiciones y situación de vida de los destinatarios de esta modalidad tienen en las posibilidades de sostener la escolaridad hasta su terminación, lo que redundaría en la gestación de estrategias de comprensión y flexibilidad para fomentar la permanencia de los alumnos:

"Lo que yo veo es que la gente que tiene más organizada su vida extra-educativa no tiene tantos problemas pero los que no tienen ni trabajo ni vivienda fija o problemas familiares o de salud es muy difícil encarar un proyecto educativo; yo veo que eso de sentirse escuchado, que a alguien le interese lo que te está pasando funciona. Hay veces que las problemáticas son mayores y por cuestiones de salud o porque tienen que encargarse de comer, no pueden estar pensando en un proyecto educativo pero bueno, esto de saber de que si faltó es porque tuvo que ir a buscar trabajo no que se quedó durmiendo, nosotros siempre les decimos 'bueno si te hacen quedar más en el trabajo o aunque trabajes en negro hacé una nota' y eso nosotros lo reconocemos y la gente después lo valora. También queda mucha gente que te dice: no puedo venir por cuestiones económicas" (Asesora pedagógica CENS).

C) Las trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos

A continuación presentamos la reconstrucción del material empírico obtenido a partir de las entrevistas a los adultos, según los diferentes grupos analíticos que especificamos en el corpus de trabajo de campo.

Grupo A: Los que terminaron¹³

Se presentan aquí 4 historias -3 mujeres y 1 hombre- que han logrado concluir la educación secundaria de adultos. Pertenecen a sectores populares y han atravesado diferentes ex-

¹³ Los nombres de los sujetos entrevistados han sido cambiados.

perencias escolares de vinculación, alejamiento y revinculación con el sistema educativo. Algunas de estas experiencias señalan situaciones significadas como “traumáticas” en tanto implicaron una relación “conflictiva” con determinadas instituciones o actores institucionales. En todas puede verse cómo las experiencias vitales de los sujetos –ligadas a la cuestión laboral, las responsabilidades familiares, la cercanía o lejanía respecto de la institución elegida, 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.

Victoria

Victoria tiene 32 años y vive en una villa del sur de la ciudad de Buenos Aires. Convive con su papá, su hermana menor, su cuñado y un sobrino de 7 años. Todos los adultos cuentan con la escolaridad primaria completa y ninguno de ellos intentó empezar el nivel secundario:

Entrev: *¿en tu familia intentaron empezar alguna vez el secundario?*

V: *No, no, mi hermana porque es casada y tiene el nene con síndrome de down y entonces le demanda mucho tiempo, mi cuñado por el horario de trabajo, no coincide para empezar a estudiar y mi papá ya se siente muy grande entonces no, no quiere saber...*

Cursó en la “edad teórica” la escolaridad primaria. Una vez finalizada, ingresa a la escuela secundaria, un comercial ubicado en la zona donde vive: “tenía dos decisiones: o iba a trabajar o seguía estudiando y no, quise seguir estudiando”. Según nos cuenta, elige esta institución por la cercanía a su domicilio y por la orientación.

La permanencia en esta escuela fue de sólo un año y comenta que se llevó 4 materias, “las más importantes, lengua, historia, matemáticas e inglés”. Como “no las entendía ni para atrás ni para adelante, ni con recuperatorio, ni con apoyo escolar, nada, me amargué y dejé”.

Nuestra entrevistada explica esta situación aludiendo al poco aprendizaje que había realizado mientras cursaba el 7º grado de la escuela primaria:

“...no sabría cómo decirte pero el séptimo grado lo hice y fue como que me regalaron... el título, bueno, a mí y en general a mis compañeros, porque no fue un año de estudio, sino que fue más un año de libertinaje que siempre me quedó muy grabado ese año, el séptimo. Porque después, cuando fui a primer año, que hice el secundario a continuación, me costó mucho el primer año, claro no entendía nada, no había visto nada de matemáticas de séptimo, nada de lengua, ni de historia. (...) Antes en todas las materias yo iba bien, aprendiendo, progresaba, pero séptimo grado sí busco la carpeta, capaz que la encuentro y no había nada nuevo, ni siquiera teníamos tarea, nada”.

Pasan 14 años desde el momento en que abandona la escuela secundaria hasta el año en que se inscribe en el CENS de su barrio. Cursa de manera regular y continua los 3 años estipulados en el plan de estudios

Según su relato, personas de su entorno cercano y otras presentes en sus diferentes trabajos la impulsaban a retomar los estudios enfatizando rasgos de su situación vital: ser joven y estar soltera y sin hijos. Al mismo tiempo, estos estímulos se entrelazaron con el encuentro de ciertas ofertas potenciales de trabajo que, en su relato, contribuyen a cerrar el “círculo de la decisión”:

“...La gente que me conocía, la misma gente que me daba trabajo me decía ‘pero si sos joven, tenés posibilidades, sos soltera ¿Por qué no empezás de noche a estudiar el secundario? Te va a servir...’, en la época, cuando empezaron este trabajo que dio el gobierno de la guardia urbana creo que era... Bueno, ahí pedían justo con secundario y bueno, más que nada por ese lado me incentivaban y un día dije ‘bueno, vamos a ver’.

En verdad, para Victoria, mejorar su situación laboral era el principal objetivo que la impulsó a retomar los estudios de nivel secundario:

Entrev: *¿Y qué te motivaba para volver a hacer el secundario? ¿Por qué querías volver?*

V: *"Mejorar en lo laboral, ésa era mi meta, tener el título para poder decir 'bueno, yo quiero trabajar de esto'. Así que ésa fue mi meta, tener el secundario para poder decidir yo en dónde querer trabajar, ése fue mi máximo logro hasta ahora y que lo pude concretar..."*

En este sentido, tal como propone Cragnoilino, cuando un sujeto se plantea una "segunda chance educativa", esta decisión se torna inteligible a partir de su vinculación con procesos y factores asociados a las particulares condiciones del contexto político, económico y social imperantes y, también, a las características de la oferta educativa existente. Así, al momento de la decisión, se encontró con una oferta de escolaridad secundaria con modalidad de adultos recientemente creada en su barrio, el CENS:

"... se presentó la oportunidad, vi un pasacalle, un panfleto de la escuela secundaria en Iguazú al 1100 y yo digo 'Iguazú es cerca' y claro, era acá, en Iguazú y Perito Moreno y yo vi-vo acá enfrente del centro de acá, al frente, cruzando la avenida. Así que sí o sí me quedaba al paso, no tenía excusa de viajar, ni nada por el estilo. Así que me acuerdo que trabajaba en...Liniers, salía a las cuatro y llegaba justo a estudiar y ahí estudiaba, volvía a mi casa y así todos los días."

La cercanía de la institución a su domicilio y el horario de cursada fueron factores importantes en el sostenimiento de la escolaridad secundaria de nuestra entrevistada:

"... (trabajaba) en una empresa de catering, armaba las bandejas para los viajes de larga distancia, los que te dan en los micros (...). Y ahí estaba de ocho a cuatro, salía cuatro menos diez, que me daban diez minutos antes para salir y llegaba justo acá, a las cinco y ahí entraba directo a estudiar hasta las nueve menos cuarto. (Era) agotador, me cansaba, saber que tenía una hora de viaje pero lo tenía que aprovechar, si tenía que rendir algo venía estudiando, repasando... (...) había veces que no tenía ganas de venir pero era lo mismo bajarme en la esquina o bajarme acá, que era donde yo vivía. Era como que no lo pensaba dos veces..."

Al mismo tiempo, la ausencia de obligaciones maternas le permitía tener una jornada laboral y de estudio que se extendía de las 8 hasta las 21 hs. Por otra parte, la creación de lazos de ayuda entre compañeros se reveló como otro factor importante:

"...yo lo hacía después del colegio y si no entendía algo trataba de encontrarme diez o quince minutos antes con alguna compañera y que me lo explique, eso sí que tenía suerte. Tenía una compañera, una señora, un poco más grande que yo y ella siempre me explicaba, me esperaba en la casa y le decía 'no entiendo matemáticas, tal ejercicio', 'bueno, ése es así, así... y sino hace así, más fácil' y me explicaba. Y así como le dije, siempre le decía 'gracias a vos tuve el título, porque si no era por tu ayuda yo quedaba ahí estancada' le digo"

A lo que se suma, en el caso de nuestra entrevistada, el apoyo de su familia:

"...Me apoyaron todos, sí, todos estaban contentos, que era por mi bien, que estaba bueno, no tenían excusas de decirme 'no, cómo vas a ir, que trabajas', (...) tuve el apoyo de mi familia, cosas que necesitaba... materiales, así hojas de carpeta, ellos me ayudaban..."

A pesar de este apoyo, tomar la decisión de cursar la escuela secundaria no alcanzó a mitigar los temores que sentía respecto de volver a la escuela:

V: *más tenía desconfianza que otra cosa... Iba con mucho miedo... nunca más había agarrado un libro...*

Entrev: *Durante ese tiempo ¿no hiciste nada que tuviera que ver con lo escolar? Un cursito...*

V: *"Hice un curso de dactilografía, nada que ver viste con lo que es la materia pero bueno, me recibí y después no, no hice más nada, ningún otro curso."*

En verdad, agarrar un libro se torna una frase recurrente en los jóvenes y adultos por medio de la cual expresan los temores que sienten ante el eventual retorno escolar y que condensa, entre otras cuestiones, la distancia que perciben con el supuesto desempeño cognitivo que exigiría la escuela.

De manera complementaria, Victoria valora especialmente del CENS el carácter presencial de la cursada y la actitud de los profesores, como factores importantes en la apropiación de conocimientos:

Entrev: *además de la cercanía, qué otra cosa te hacía como de imán para que vos fueras, más allá de lo del título, ¿qué pasaba cuando vos ibas qué te resultaba atractivo?*

V: *"La continuidad de los temas, cómo nos explicaban o quizás quedaba un tema a la mitad y querías saber el desarrollo y el final o sea, tenías que seguir yendo para seguir entendiendo o para continuar entendiendo. Como que estaba bueno también cómo interactuaba el profesor que eso también favorecía porque todos los profesores, de los tres años, fueron totalmente diferentes y cada uno tenía su manera de explicarte la materia y era como que eso más te atraía. No era que iba y te daba la lección y chau, no, te integraba, te hacía comprender, te daba su opinión, te pedía tu opinión, vos también participabas y veías cómo se podían sacar distintas opiniones o ver los distintos puntos de vistas. Eso también influía mucho, la manera en que los profesores nos trataban y explicaban la materia, no era ir y explicar la materia y nada más..."*

No obstante, éstos no son factores que per se influyan o determinen que todos los jóvenes y adultos que comienzan su escolaridad secundaria en esta modalidad egresen como nuestra entrevistada. Por el contrario, pueden actuar como condiciones necesarias pero no suficientes dado el alto desgranamiento que experimentó su cohorte:

V: *Yo me acuerdo que en primer año éramos 40 personas y los que egresamos fuimos 9... bueno, fuimos 5 los que rendimos y no debemos nada, 4 todavía tienen que rendir.*

Entrev: *¿Y por qué no rinden? ¿Qué te dicen? Por trabajo...*

V: *"Claro, por trabajo, mi otro compañero también 'que no, que ya está, no tengo tiempo, estoy todo el día trabajando, que no tengo para ir al colegio en ese horario' y así, cosas así... pero (...) son pocas materias, por ahí son dos materias y si esas materias no las rendís no tenés el título, es como que estás tirando tres años... al tacho, por así decirlo porque son dos materias que vas y las rendís a lo mejor a las dos el último día, tenés más posibilidades porque, los profesores tienen más consideración en saber que son tus últimas materias. O sea, no es que vos vas y tenés un profesor nuevo y no sabes cómo te va a ir, en cambio..."*

La visión predominante de Victoria respecto de las causas de la deserción remiten al orden de la voluntad personal, del puro deseo, más allá de los constreñimientos que operan sobre el mismo. Al igual que lo que relevamos en otra investigación donde entrevistamos a adolescentes que cursaban la escuela secundaria¹⁴, la valoración del *esfuerzo personal* más allá de todo opera en la diferenciación que ella realiza entre quienes abandonan la escolaridad y entre quienes, pese a todo, logran concluirla. Esto especialmente se pone de manifiesto en el relato sobre el momento esperado, el egreso del CENS:

"... (fue), un mar de lágrimas para todos porque cada uno tenía su historia personal que tenía que dejar a sus hijitos, a su marido... u otros, como nosotros, que trabajábamos y teníamos que venir corriendo y cada uno tenía su historia. Como que valía la pena sacrificarse para llegar ese día y ver los frutos porque, más allá de que pasabas de año, siempre te quedaba

¹⁴ Ver Montesinos, Sinisi y Schoo (2009) Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie: La Educación en Debate. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

alguna materia en algunos casos; otros no, pasábamos sin deber materias. Pero fue lindo porque tener el título, saber que ya es tuyo y que ya tenés otras posibilidades laborales o también, como había otras compañeras que querían ayudar a sus hijos más chicos, el día de mañana poder decir 'bueno, vení que te explico porque yo lo entiendo', eso estaba bueno, fue muy lindo. Aparte ser la primera promoción de esa escuela también..."

Sobre su experiencia escolar, remarca positivamente la perseverancia y el seguimiento del personal docente del CENS (se trata de una institución de creación reciente) para tratar que los alumnos no abandonen la cursada, reconociendo la mutua dependencia entre alumnos y personal docente. Sobre esto, es importante remarcar lo que nos decía Victoria:

Entrev: *Y la escuela, ante esta situación de que la gente dejaba de ir, ¿qué hacía?*

V: *"Y ... sí, te seguía, te preguntaba por qué no venís, te daban la posibilidad de volver a insertarte, de volver a rendir, hasta el día de hoy hay compañeros que no van a rendir lo llaman, 'mira que tal día es la fecha de evaluación', 'venite a las clases de apoyo' o sea te siguen constantemente, no es que dejaste y se olvidaron de vos, no, te siguen buscando, ver cuál es el motivo de la deserción, por qué no continúan y está bueno, porque así te das cuenta que... realmente les sirve a ellos de que uno esté, porque si realmente uno no va o no le interesa, no funcionan ellos como escuela. Así que ellos también nos necesitan, más allá de que nosotros estemos o no por el título."*

Cuando finalizó la escuela secundaria, se sintió con fuerzas y ganas para seguir una carrera terciaria y se inscribió en un profesorado de educación especial. Desencantada con la experiencia, abandonó la cursada y se inscribió en un Centro de Formación Profesional que está en su barrio, en el que ya había realizado cursos con anterioridad:

V: *"Me anoté en el terciario, me anoté automáticamente en el terciario... Era un profesorado en educación especial, hice creo que tres meses y lo dejé..."*

Entrev: *¿Por qué?*

V: *no me gustó cómo nos preparaban para manejarnos con los chicos o sea (...) no me gustaba porque nos preparaban como si fuésemos máquinas o personas frías para manejarnos con los chicos o sea, nosotros no nos podíamos... compadecer, no nos podíamos arrimar más allá de la relación docente-alumno y como que teníamos que ser profesores y nada más y... (...) quizás me había hecho la idea de otra cosa porque estar así no me parecía bien para estar con una persona discapacitada, más allá de su discapacidad pero no... y veía a mis compañeros que se quejaban y discutían con los profesores y todo y no, ganaba siempre el profesor porque se tenía que hacer así, así, así... 'para eso está el papá y la mamá, vos no podés hacer esto'. Entonces dije no, no me parece bien y dejé... (...) y después venía a estudiar acá (Centro de Formación Profesional) y de acá también me insisten que tenía que empezar el terciario o ir a la Facultad pero todavía como que no sé bien para qué lado agarrar, qué es lo que hacer... así que bueno, por ahora estoy acá.*

Entrev: *y ¿acá qué estudiaste?*

V: *"Estudié peluquería, ahora estoy en el último ciclo y después qué más hice... computación, hice un año y bueno, ahora estoy en el proceso de trabajar acá así que bueno..."*

Victoria, tal como lo señalamos, tenía como objetivo central mejorar su condición laboral a partir de la obtención del título de enseñanza secundaria. Al respecto, pensaba que su sola posesión habilitaría de inmediato dicha mejora. Cabalgando entre el proceso de devaluación de credenciales, el aumento en los niveles de empleo de los últimos años, y la proliferación de empresas de colocación que crean la ilusión de estar en la red de eventuales empleados, la expectativa de Victoria quedó frustrada:

V: *"Cuando tuve el título... me puse en campaña y mandé mi currículum a todas las consultoras habidas y por haber, hice un curso de marketing, o sea me preparé más y hasta el día de hoy estoy esperando que de algún lugar me llamen, no sabes... sí, me anoté en muchas co-*

sas. En Manpower me llamaron, me hicieron hacer la revisión médica y bueno, 'ya te llamamos para trabajar', estoy desde el año pasado esperando lo de Manpower..."

Entrev: *¿Qué es Manpower?*

V: *"Manpower es una consultora de trabajo ... en la parte que yo me anoté es la parte turística, todo lo que es trabajar en hoteles, en catering, de camarera..."*

Entrev: *Se te cruzó en algún momento 'bueno, ahora que tengo el título secundario voy a poder encontrar trabajo enseguida'*

V: *Sí*

Entrev: *¿Y te dijiste ahora qué pasa...?*

V: *"Sí, me desilusionó un montón... Te digo que al hacer el curso de marketing me enseñaban a cómo presentarme ante una entrevista, de distintas clases de personas que te entrevistan, cómo tener que actuar ante la otra persona, en no intimidarme, no avasallarme y ... ahí conseguimos el listado de distintas consultoras y yo dije mando hoy que es 15 ponele del mes y ya el 30 ya me llaman... darle un tiempo prudencial decía yo y nunca nadie me llamó ni para decirme no nena, no estás en lo que buscamos o no sos el perfil que estamos buscando, nada... Sí, me sentí mal porque digo al final qué más tengo que hacer, antes era la excusa del título, no lo tengo, ahora que lo tengo y tengo más cursos y qué se yo y no me llaman, era como que se me venía el mundo abajo. Todavía sigo creyendo que algo más tengo que hacer para que alguien me llame, aunque sea... que me digan bueno, venite a limpiar los vidrios por lo menos viste, pero no, nada..."*

Sin embargo, es en el marco de las instituciones educativas de su barrio donde encuentra una inserción laboral que reconoce su nueva credencial educativa. Y más, dicha institución la estimula a que continúe estudiando:

V: *me acuerdo cuando la profesora un día me dijo bueno, hoy me ayudas y así viste, un día el director (del Centro de Formación Profesional) vio que nosotros ayudábamos a la profesora a buena voluntad y entonces se le ocurrió al profesor ver si se podía hacer algo, ayudar a la profesora pero ya como algo laboral. (...) Claro, me acuerdo que habían seleccionado a cinco chicas, de las cinco, tres teníamos título y de las tres que teníamos título, dos teníamos el DNI en buen estado, en regla así que de las cinco quedamos dos nada más.*

Entrev: *¿Y cuál es el cargo?*

V: *en este momento asistente de la profesora, ya el cuatrimestre que viene instructora de asistente de peluquería, ya es para trabajar con las alumnas, como si fuésemos una profesora... Sí, primero tengo que hacer el curso de instructora y después ya empiezo en el cuatrimestre que viene (se refiere a marzo del 2010) porque ya este cuatrimestre cerró, ya no hay inscripciones...*

Para Victoria, como para muchos de los actores que entrevistamos, terminar el secundario le genera la expectativa de un ingreso más fácil y calificado al mercado laboral y, así, mejorar las condiciones laborales. Al respecto, a pesar del proceso de devaluación de credenciales educativas ya mencionado, para aquellos sujetos que concluyen la escolaridad secundaria fuera de la edad prevista y ya en su condición de adultos, se observa una sobreestimación del título así obtenido - probablemente proporcional al esfuerzo que supone obtenerlo- en relación al eventual impacto en conseguir mejores trabajos, así como en cuanto a afianzar procesos de estima personales.

De manera relacionada con esto último, también se hace presente otro elemento, que se asocia a sentidos ampliamente extendidos acerca de lo que se entiende por persona educada. Para ella, haber cursado la escuela secundaria contribuye a crear un "sentido del yo" instruido basado en la valoración de la posesión de "cultura" significada como saber erudito, y éste rela-

cionado con el ofrecido por la escuela. Desde esta construcción, se naturaliza/refuerza la asociación "a más escuela más cultura":

Entrev: *Y aparte de que puede ayudarte o no para el trabajo, ¿sentís que te ayudó para otro tipo de cosas hacer el secundario?*

V: *Sí, totalmente. Salí más culta, como se dice, puedo hablar de cosas que a veces no entiendo, quizás leer un diario, algo del exterior... la tasa de no sé qué subió o bajó y yo ya lo leo y más o menos, entiendo de lo que están hablando, antes no entendía... Poder hablar con otra persona de igual a igual sirve también, sí, eso sirve... como que se me abrió más la mente, como que comprendo más las cosas, antes leía un libro y me preguntabas de qué se trataba y 'ah, no... una historia de amor' nada más y ahora no, te digo 'se trata de una historia de una pareja...' como que puedo...o leer la reseña y ya entender más o menos de qué se trata, sí es como que es más entendible todo ahora, sí, sí, eso sí...*

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". En este sentido, su recorrido desde ese lugar, le permitió ir construyendo una experiencia formativa que se tradujo en una inserción laboral rentada en instituciones vinculadas al campo más vasto de lo educativo, y sin necesidad de portar el título secundario:

"...desde hace 2 años que vengo encargado del área socio-recreativa, no soy docente de recreación ni tampoco de educación física pero aprendí muchas cosas articulando con los Programas que andan dando vuelta en el barrio, Club de Jóvenes, Club de Chicos, estuve trabajando como voluntario, como profesor y como colaborador también en la Colonia de verano, rentado...en la EMEM, escuela media y a raíz de todo el aprendizaje ese fui conociendo cosas, no tengo un título como educador en el área de recreación pero tengo algunas herramientas de un laburo articulando con todos los Programas, con Centros de Salud, Club de Jóvenes, La Radio, docentes..."

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:

"...obvio que cuando alguien deja te quedas en la mira ¿no? bueno, 'te cambias a una escuela de oficios, en la casa tenés que limpiar, acomodar, todo', ésa fue la condición... y después de ahí no volví más a la escuela secundaria..."

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. Los Centros de Formación tienen como un área de didácticas secundarias, antes se llamaba articulación. De ahí me echaron por no llevar el cuaderno de firmas. Mi mamá había perdido un hijo y cuando yo había llamado por teléfono público para ver

cómo estaba mi vieja y bueno, me fui de urgencia. Pero al día siguiente, cuando me fui a presentar tuve una reunión y me echó el regente que ahora es el director. 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 ¿no? y bueno, eso me machucó en la vida”.

Después de esta experiencia “dolorosa”, regresó a la institución anterior, donde rescata el aprendizaje teórico y práctico que realizó con sus compañeros de los talleres de construcción y electricidad, ya que como práctica de los mismos, realizaban arreglos del lugar:

“...Parte de (nombra a la institución) lo hicimos con los alumnos como un espacio de enseñanza, la parte teórica y la parte práctica, construir aulas, hacer los desagües, traer el agua, poner la luz...”

Tiempo después, Darío comienza a desempeñarse como profesor de uno de los talleres del que había sido alumno. De la mano de esta inserción laboral, y vinculado a su trabajo barrial, participó en espacios de articulación de actividades con agentes de diversos programas estatales. Desde esta experiencia laboral y socioterritorial, Darío también transitó 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 ‘terminalo, porque ya está’ (...) Después yo hice muchos cursos, todos de pedagogía, cursos en la facultad, en Sociales, sobre economía social, mantenimiento, gestión de proyectos... Entonces bueno, decís tengo tanto cursos pero no tengo la secundaria y entonces... esa herida se tiene que sanar...”

Según su relato, en la decisión de revincularse con la escolaridad como alumno tuvieron participación dos actores relevantes: el director de una escuela media, con quien trabaja en el barrio y el de la institución donde se desempeña como docente; con ambos comparte el interés por el trabajo social-barrial:

“...me llamaron y me agarraron entre los dos y yo les decía que todas estas cosas como que te van marcando, que iba a fracasar y qué se yo... también con un miedo de hacer el secundario, pero después decía ‘no, yo cómo motivo a los pibes para que vayan al secundario, que sigan estudiando y yo no tengo el secundario’. Entonces, también fue romper esa contradicción...”

Así, 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. Ambas inscripciones se producen en su barrio de procedencia y residencia. 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, tal como ya lo presentamos:

“...Claro, los conocía... y después un maestro de informática que además daba tecnología, yo estaba dando clases en (nombra al espacio formativo), me llevó como ayudante de tecnología a la escuela media y yo no podía entrar porque no tenía título”.

En este punto, es importante remarcar que su trabajo como docente y militante social de su barrio lo llevó junto con otras personas, entre ellos docentes y directivos de instituciones educativas de barrios cercanos, a impulsar el pedido de creación de “un CENS para el barrio”. Una vez instalado, no fue una decisión fácil inscribirse y comenzar la escolaridad secundaria en la institución a la que él contribuyó a crear:

“... todas estas cosas te van marcando (se refiere a cuando lo echaron) y después como adulto yo decía ‘bueno, para qué voy a lidiar con el secundario si me voy a quedar en (la institución donde trabaja como docente) porque ya está...’ pero después con la vida te vas dan-

do cuenta que la plata no te alcanza, que tenés que tener, cuando formás una familia, tenés que seguir estudiando”

Darío se anotó en el CENS, pero como si la experiencia negativa anterior aún pesara le costaba tomar la decisión de empezar nuevamente “arrancamos en agosto del ‘99, empezó el CENS y también yo me anoté pero no quería empezar, como un rechazo ¿no? a la escuela...”

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. Pero yo hacía años que no veía matemáticas... es eso, a las materias, miedo también a agarrar un libro y estudiar, cómo comprender...uy, cómo leer esto, cómo hago para leer..., uno después va superando también esas cosas, para mí el temor fue cuando arranqué, los primeros cuatro meses dije uy, esto para mí... hace rato que no veo, que no leo nada, que no estudio... En el primer año eran 10 materias, en el segundo bajaban a 9 y en el tercero 8... e iba todos los días...”

Hay un dato importante a tener en cuenta a la hora de analizar los temores e inseguridades que atravesaron a Darío: empezó a cursar en el CENS en el año 1999, terminó de hacerlo en el 2002, es decir cumple con los tres años reglamentarios, pero rinde matemáticas en el 2009, es decir, 7 años después:

“...Y bueno, me anoté y la verdad que el primer año muy bien... la verdad que los tres años fueron brillantes y matemáticas en aquel momento no lo aprobé por problemas con la profesora de matemáticas, que varias veces ella decía ‘yo en algún momento te voy a aprobar matemáticas por tu laburo social pero en matemáticas sos flojo’ y yo le decía ‘pero no soy el único, somos más de la mitad que se lleva matemáticas, el tema es que yo hablo y el resto no’. Y así fue y después hablé con ella y la rendí hace poquito... este año me presenté”.

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. Primero porque se va a Paraguay y segundo por exigencias derivadas de la maternidad:

“...hice todo el jardín, toda la primaria y después hice la secundaria hasta segundo año, cuando tenía 16 años me fui y no volví más. Después me fui a Paraguay y cuando volví ya lo tuve a mi hijo Daniel. Ya no podía seguir estudiando, tenía que trabajar sí o sí. Después... muchas veces dije ‘bueno, voy a retomar, voy a retomar’”.

Cuando decide volver a estudiar, las razones que esgrime son varias. Por un lado, el poder ayudar en las tareas escolares de su hijo:

“... yo personalmente decidí empezar a estudiar porque veía que mi hijo, que ahora tiene 15 años, me preguntaba cosas que yo no entendía, yo me había olvidado de hasta cómo se dividía. O sea, no me acordaba de nada (...) Cuando empezó la primaria ahí me empecé a pre-ocupar, porque tenía que mandarlo a la casa de una amiga que le explique o tenía que pagar una particular, entonces dije ‘no, así no va’ y bueno... ya arranqué a estudiar”.

Por el otro, para Betina la secundaria inconclusa significaba una deuda pendiente consigo misma:

"...yo 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..."

En este sentido, Betina concibe la superación personal en relación a desempeños laborales futuros diferentes a los realizados:

"...hace 10 años que estoy ahí (limpieza de oficinas) pero... yo también me fui a estudiar para no tener toda la vida que andar limpiando oficinas o casas de familia, yo quiero hacer otras cosas..."

Tomada la decisión, en primer lugar se inscribió, 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 resultó de muy difícil sostenimiento:

"...Me anoté en el Programa Adultos 2000 pero se me complicó mucho, porque era estudiar a la distancia y yo me tenía que poner las pilas sí o sí en mi casa y si no entendía algo, tenía que tomar colectivo, ir a una biblioteca, investigar ahí o de repente había unos profesores ... que me quedaban por allá (dirección alejada de su domicilio) que era muy lejos también. Entonces se me complicaba y después acá (cerca de su casa) venían algunos profesores, dos veces a la semana y algunas dudas te sacaban... Estaba sola, tenía que hacerlo todo sola, no tenía a quién preguntarle, ni con quien sacarme las dudas o si tenía que hacer eso tenía que tomarme un colectivo, irme lejos y después volver y ya tenía al bebé (su segundo hijo). Era muy complicado y dejé".

En agosto de 2006, se inscribió en el CENS ubicado en el barrio donde vive y cursó en forma continua hasta agosto de 2009. Al principio, intentó que le reconocieran los dos años de escuela secundaria realizados con anterioridad pero el tiempo transcurrido desde que dejó la escuela - 20 años -, el tener que rendir equivalencias y la falta de recuerdo de los contenidos influyó en que decidiera arrancar desde primero. Así lo relata:

"...yo llevé los analíticos pero como ya hacía 20 años que no estudiaba, tenía mucho miedo y dije no, prefiero dar desde primero porque sino después tenía que dar equivalencias y un montón de cosas y como no me acordaba y ya había pasado tanto tiempo, dije no, arranco de primero. Pero lo mismo, si arrancaba desde segundo ciclo (del CENS) me iban a quedar materias de primero, de segundo, equivalencias y se me iban a venir acumulando, iba a estar igual que al principio..."

Nos comenta que pudo sostener la cursada regular y continúa gracias al apoyo de su marido y de su primer hijo, de 15 años, ya que en el ínterin tuvo su tercer niño, al tiempo que continuaba trabajando algunas horas en tareas de limpieza de oficinas:

"...me costó mucho al principio pero yo les dije a mi marido y a mi hijo que ellos se iban a arreglar como puedan, que yo una vez que empezara no iba a dejar más, eso me lo propuse y me lo metí en la cabeza".

No obstante, reconoce que su situación fue excepcional ya que la mayoría de sus compañeros fue dejando:

"...eran más de 60, se anotan un montón para primer año y en tercero (quedaban) 20 porque iban dejando, porque consiguen trabajo, porque el horario no les da, porque no tienen con quién dejar los chicos, porque hay guardería ahí pero no da la vacante porque la mayoría son todas mamás jóvenes y no tienen con quién dejar los chicos y por eso no pueden seguir estudiando. Mayormente el problema es ése. Ellos (personal del CENS) solicitaron muchas

veces para que se abran más guarderías porque yo a mi hijo tuve la suerte de dejarlo con mi marido o su hermano, pero hay otras mamás que no tienen la misma suerte, que no tienen con quién dejarlo y son mamás jóvenes y yo noto que hay pibas que quieren seguir estudiando pero el problema es ése. (También) había muchos que directamente en vez de llegar a las 5, llegaban a las 6 y traían el justificativo del trabajo y eran flexibles (el personal del CENS) en ese sentido. Entendían, también, que somos adultos, que tenemos muchas más responsabilidades que un adolescente, que tenemos que trabajar, que por ahí tenemos muchos chicos, que se enferman y todo eso. Pero en el tema de la falta también controlaban mucho, no era que porque trabajaban te iban a regalar todas las faltas, como si nada y las pruebas encima no las ibas a hacer, no, no...”

Para Betina, cursar y terminar la enseñanza secundaria tienen un alto valor, dado que implicaron la ampliación de sus conocimientos y al desarrollo de sus competencias cognitivas:

B: ...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 de él. Verbalmente yo ya me defendía con otras palabras. Que eso tiene que ver porque yo estudié y digo que aprendí muchas cosas y aprendí a desenvolverme, mi mentalidad digamos cambió, debe ser por leer, por aprender a expresarme y todo eso.

Entrev: ¿Qué leíste por ejemplo?

B: Nos hacían leer “Martín Fierro” porque estábamos con “Barbarie y Civilización”, después en primer año fuimos a ver esta obra, nos llevaban al teatro a ver óperas, a ver obras... yo jamás fui a un teatro, no me acuerdo haber ido a un teatro, ni con la escuela. Y no me acuerdo ahora, pero leíamos para hacernos reflexionar sobre la vida cotidiana, cuáles eran las diferencias, con el tema de la política también... O sea, cosas que tenían que ver con lo cotidiano, enseñarnos el tema del dinero, las tasas que yo no... que jamás voy a mirar en el diario qué quiere decir tasa, qué quiere decir inflación, qué quieren decir todas esas cosas que... que yo no tenía ni idea, en cambio ahora por lo menos tengo una base, tengo una idea y creo que eso es importante también para nosotros”.

Al igual que Victoria, Betina también asume para sí un sentido del yo “cultivado” como consecuencia del paso por la escolaridad secundaria.

Antes, mencionamos que una de las razones que tuvo Betina para cursar la escolaridad secundaria se vinculó 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: no sólo por el tipo de credencial educativa, sino que, en este caso, Betina agrega la edad:

“...lo primero que hacía cuando buscaba trabajo, secundario completo, secundario completo, era una cosa que me daba vuelta en la cabeza, que si no tenía secundario completo no podía hacer otra cosa. Ahí fue cuando decidí también, aparte de ayudar a mi hijo a estudiar... sí o sí lo tengo que terminar decía yo, voy a cumplir 30 y pico de años y todavía no lo terminé. Bueno, ahora por lo menos miro el diario y dice secundario completo y me siento satisfecha. Claro, antes decía primaria y hacía la cruz, primaria completa y secundaria y me faltaba algo viste, entonces ahora sí primaria completa, secundaria completa, ahora como que estoy en otra cosa”.

Sin embargo, el contar ya 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 laboral a través de empresas de colocación laboral por medio de Internet y el encuentro con perfiles de empleos desconocidos para ella a partir de su trayectoria laboral:

Entrev: ¿buscaste trabajo ahora que tenés secundario completo?

B: *Sí, me estoy anotando. ¿Viste que hay unos formularios en internet que tenés que llenar? Cuando buscas empleo vos te metes 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... o sea. Por eso como que tengo miedo también de repente ser una secretaria o ser otra cosa que no sea limpiar, como nunca hice otra cosa que no sea limpiar es como que me da miedo, me da miedo pero bueno, creo que de a poco voy a ir viendo qué hago... Por lo pronto el secundario ya lo tengo, ganas de hacer otras cosas diferentes tengo muchas ganas, yo soy una mina que no me quedo, tengo ganas de hacer cosas... y más porque la edad me apura también. Viste que cuando llegas a los 35 vos vas al diario y 'hasta 25, 30' y cuando buscaban hasta 20 y pico ya tenía 25, ahora busco hasta cierta edad y ya me piden otra y así viste, eso también te juega en contra, el tema de la edad y bueno, tengo que apurarme porque sino por más estudio que tengas, después no voy a tener que tener secundaria, voy a tener que estudiar una profesión sí o sí como para tener mi propia vocación, mi propia profesión digamos".*

Verónica

La historia personal y, en particular, escolar de Verónica está marcada por importantes experiencias migratorias. Nació en Paraguay y viene a la Argentina con sus padres desde muy pequeña. A los 8 años, los padres se separan, hecho que ocasiona el regreso a Paraguay junto con su mamá. Cuando tenía 10 años, regresa a la Argentina para luego retornar a Paraguay, donde reside entre los 11 y los 19 años. Actualmente tiene 28 años.

Cuando cumple 19 años decide volver sola a la Argentina. Por su relato, se podría pensar que se produce algún cambio en su situación socio-económica ya que actualmente vive en una villa del sur de la ciudad de Buenos Aires:

V: *... queríamos venir, la situación económica allá no es buena y menos para la gente que no tiene dinero, ellos la pasan realmente mal allá... por eso digo que acá (refiere a Argentina) hay muchas posibilidades.*

Entrev: *¿Creías que acá había más posibilidades de mejorar tus condiciones de vida?*

V: *La mayoría de mi niñez la pasé acá, yo estoy prácticamente criada acá, o sea, jamás me acostumbré a estar allá, fue por una cuestión más de situación (...) además nosotros vivíamos en pleno Congreso, éramos de un status medianamente ni bajo nivel ni alto...*

Entrev: *¿Clase media...?*

V: *Clase media, enfrente de la plaza Congreso, después de una vida... no de lujos pero sí de privilegios en el sentido de que el lugar, el sitio, la gente es diferente, es otra cultura... Ir allá y tener toda una experiencia, para nosotros... para los chicos es muchísimo más precaria, fue una experiencia totalmente diferente, muy chocante, es como que jamás me acostumbré a esa vida... Volví porque acá tengo a mi papá, como ya estaban separados, entonces yo ya era mayor de edad y planteé que me quería venir. Ella (la madre) también se quería venir porque estaba fastidiada... Vine yo y a los meses se vinieron de vuelta, no podemos estar mucho tiempo con mi mamá separadas... y bueno, ahora es así ella está acá y yo estoy a 4 cuadras...*

Su experiencia escolar, obviamente, está atravesada por estas experiencias migratorias. La escolaridad primaria y la secundaria las hizo "parte acá y parte allá":

"...Acá hice séptimo grado y me fui de viaje de egresados y allá (Paraguay) directamente me pasaron a segundo año por el hecho de tener séptimo grado... Porque allá son seis años (la primaria). Di algunas materias libres, me hicieron rendir dos exámenes por día porque en una semana tenía que darlos... pedí libros a ex alumnos de primero, sus carpetas... yo estudié, si no pasaba volvía a hacer primero de nuevo (ya cursando el secundario) Y ahí apren-

dí el idioma a escribirlo. La primera vez que me fui (a Paraguay) aprendí el dialecto y la segunda vez, ya en el secundario, es obligatorio el idioma guaraní aprenderlo, tanto la pronunciación como la escritura”.

Según nos relata, “hacer la escuela secundaria” no era materia de discusión al interior de su familia; más bien se trataba de una continuación normal de la escolaridad primaria:

“...es como algo normal (seguir la escuela secundaria), lo toma uno normalmente. Después, cuando van pasando los años, uno se va poniendo más rebelde y no es que no quiera ir sino que por alguna u otra razón prefiere irse a pasear antes que llegar a la escuela”.

En esta rebeldía ella inscribe el hecho de haber dejado la escuela:

“...porque me rateaba de la escuela... me iba a pasear más que a la escuela, entonces así lo fui dejando”.

Ya en Argentina, quiere retomar el estudio, pero se encontró con el problema de la presentación de los papeles que acreditaran lo que había cursado:

“...necesita todo legalizado y eso se pide en dólares y en esa época era difícil (cuando llega de Paraguay a los 19 años). No solamente porque (el trámite) es personal, uno se tiene que ir (al país donde haya cursado), (sino que) yo estaba embarazada, recién juntada. Entonces, hace como dos veranos atrás, me fui con mi hijo, especialmente me fui a hacer todo el papeleo de los estudios y de paso que lo conocieran a mi hijo mis familiares, mi abuela, mis tías... Hice los papeles que tenía que hacer, llevé la plata que correspondía y se pudo llegar”.

Mientras enfrentaba estas dificultades con su deseo de volver a estudiar, asistió a una institución educativa, de carácter parroquial, a realizar diversos cursos: computación, inglés y contabilidad.

Pasaron 5 años entre el momento en que regresa a Argentina y aquel en que se inscribe en el CENS. En ese período, Verónica comenzó a militar en una organización social de su barrio, formó su familia y comenzó la crianza de su hijo:

“...militaba en una organización política y me iba a lugares... plenarios, lugares... en realidad me gustan todo ese tipo de cosas... (...) yo estaba abocada al área de salud, todo lo que tenga que ver con esa materia. Hice cursos de nutrición con profesionales de las salitas. Entonces acá en el barrio se trabajaba con el tema de la desnutrición, ayudados claro. Nosotros hacíamos todo un censo de cuántos chicos desnutridos había en el barrio, de qué manera uno podía ayudarlos y, en el caso que no tuvieran recursos, de qué manera podía acercar la ayuda hacia ellos o ellos acercarse hacia nosotros...”

Los trámites realizados le permitieron, una vez que se enteró de la existencia del CENS en su barrio, inscribirse y lograr el reconocimiento de equivalencias. Comenzó a cursar en el 2º ciclo:

“...No sabía que existía CENS de Adultos... hasta hace 3 años atrás de pura casualidad me enteré porque cuando recién vine de allá (de Paraguay) sí sabía que había colegios de adultos pero tenían ciertos horarios, tenían muchas reglas, regímenes que no podía yo en ese momento seguir por la situación misma, estaba embarazada”.

¿Por qué elegir cursar la secundaria? Para nuestra entrevistada, tener “la secundaria completa” es importante por la demanda de título al interior del mercado de trabajo, más allá de las características de los empleos. Pero, también, al igual que Betina y Victoria, el acceso al conocimiento y a la información es un motivo importante:

“...Tengo la necesidad de tener información nueva todo el tiempo. Porque igual aunque no estudie siempre me prendo con Discovery Channel pero siempre que tenga que ver con la naturaleza (...) La escuela es importantísima para cualquiera, ahora es como exigente el tema del secundario completo para cualquier cosa que uno quiera hacer, incluso para la oferta de

trabajo, ahora automáticamente te preguntan si tenés secundario completo, para cajera, para repositor, para lo que sea, es como que si no tenés secundario es más difícil conseguir trabajo. Yo, no por un hecho de necesidad solamente, yo creo que el hecho de querer saber es lo que me impulsa siempre a hacer las cosas, más allá del tema del trabajo, que es importante también porque uno no puede excluirse. Y más allá de que yo esté en pareja, (esto) no significa que nunca voy a necesitar trabajar”.

Este interés, también, se relaciona con su práctica de militante barrial:

“...en realidad más para formarme, ya que no estaba estudiando en algo, pero de una forma u otra tenía que ver con una manera de formarme tanto para mí como para la comunidad, porque en cierta forma es mutua la ayuda, uno se forma pero a la vez... porque los doctores cuando iban a hacer los talleres tenían toda la experiencia como quien dice profesional, pero hay cosas que se tienen que vivir para saberlas apreciar en realidad”.

También como los casos de Victoria y Betina, la significación atribuida al buen desempeño del rol materno influyó en su retorno a la escuela:

V: mi hijo tiene 7 años y a veces me pregunta por qué se tiene que ir a la escuela ‘si hoy no me quiero ir, ¿por qué tengo que ir?’. Yo le explico que tiene que ir porque tiene que aprender, porque si no aprende no va a saber hacer nada y le digo ‘¿no viste como yo terminé? vos tenés que terminar también’ le digo... Porque sí, si toman el mismo ejemplo, que mi mamá y que todos se tomaron, que yo fui la primera y lo dejé y todos lo dejaron porque yo lo dejé, entonces esos reproches no quiero, no me gustaría escucharlo de la boca de mi hijo...

Entrev: *Haber hecho el secundario, respecto a tu hijo, ¿sentís que podés ayudarlo?*

V: Sí, sobre eso sí, creo que me faltaría... aprender más sería sobre el tema de la computadora ahora, porque tengo computadora pero mi hijo la sabe manejar mejor que yo... porque en la escuela tienen ellos computación, si no tengo Internet, así que me quedo tranquila en ese aspecto que no va a poder entrar a ninguna página que no sea de bien... pero creo que debería aprender yo un poco más de eso, va avanzando toda esta tecnología y los chicos van creciendo con eso, va a llegar un momento que yo voy a sentir que no voy a poder con la situación.

Verónica reconoce que logró cursar regularmente el CENS en la medida en que pudo prescindir de trabajar:

“...cuando cursaba no trabajaba, por eso dejé hasta la militancia, porque me demandaba mucho tiempo, me avoco mucho a lo que hago y a veces se me restringían los tiempos”.

Durante el primer año de cursada, el cronograma de nuestra entrevistada se ajustaba sin problemas entre los horarios escolares de su hijo y los laborales de su marido. Al año siguiente, el marido cambió el horario de salida de su trabajo y su hijo pasó a cursar la escolaridad primaria. Estos hechos implicaron una modificación de su rutina cotidiana. La consecuencia fue que la mayoría de las veces llegaba tarde al CENS:

“... el año pasado se me complicó un poco porque (el marido) salía a las cuatro y media, entonces cuando llegaba a mi casa eran las cinco y yo a las cinco tenía que estar allá (en el CENS) y el nene sale a las cuatro, entonces tenía que ir yo a buscarlo, entre que volvía a mi casa ya eran cinco menos cuarto, le preparaba la merienda hasta que llegue el padre, le preguntaba si tenía la tarea, entonces de ahí hasta la escuela son como unas 10 cuadras caminando y llegaba siempre cinco y media, las seis y me perdía siempre la hora de alguna materia que estaba a primera hora”.

Verónica fue logrando entusiasmar al resto de su familia para que complete la escolaridad secundaria en la misma institución, aunque esto no lo logró con su pareja:

"...No, mi pareja no quiere saber nada de secundaria...Tiene solo la primaria...El primer año fui yo sola, mi mamá ahora está en segundo ciclo, empezó desde primero... Ella tenía como yo el secundario pero esto de ir buscar los papeles, no lo iba a hacer y entonces dijo empiezo de cero. Mi hermano lo mismo, tiene como yo, cuarto de allá (de Paraguay) y va a hacer desde primero dice, porque esto de que hay que tener plata para ir a hacer lo de allá..."

Su relato sobre la cursada se asemeja al resto de los entrevistados que egresaron: la presencia de "una mezcla terrible, tanto de jóvenes de 18 como personas de hasta 60 y pico de años" y su percepción de los motivos por los cuales ingresan más alumnos de los que finalmente egresan:

"...A comienzo de año éramos como 50 alumnos, en segundo y los que nos recibimos ahora creo que fuimos 10 o 12 más o menos... Y básicamente para mí es una falta de voluntad porque... cuesta un poco el volver a empezar después de las vacaciones y es como que a las cinco es un horario que hace un calor, después de tres meses de descanso es como que cuesta volver a arrancar. Para mí es básicamente falta de voluntad de los compañeros que quieran volver. En algunos casos que he conocido que les cambian los horarios de trabajo, antes estaban a la mañana y lo pasan a la tarde entonces por esas razones, obviamente, van a elegir el trabajo y no el estudio. Por eso dejaron también otros compañeros por ahí por problemas familiares porque había mucha gente mayor, algunas por problemas familiares. La mayoría de la gente grande yo creo que lo deja por esa razón pero hay muchos jóvenes que dejaron pero por la sencilla razón de no querer ir más a la escuela (...) la fiaca, mucho desenganche y volver a empezar es como que cuesta mucho... nos costó a nosotros volver a empezar este año"

Cuando refiere a la experiencia de haber cursado en el CENS, alude a un espacio en el que se sintió alojada y comprendida; rescata el compromiso de los docentes y la especificidad de ser "alumna – adulta", que daría lugar a una relación más horizontal con los docentes frente a una más vertical, vinculada a la escuela secundaria común:

"...la calidad de los profesores que están en esa institución, la verdad que es de valorarse bastante porque tienen la vocación de ser profesores, o sea, se avocan mucho a su trabajo y a que nosotros aprendamos, y el hecho de que siempre saben cómo tratar al diferente, en el sentido de que cada uno tiene su forma de ser y de pensar y en base a eso, cómo uno tratar de hacerle entrar en razón a ciertas personas. (...) La verdad que yo no me puedo quejar, incluso los extraño ahora a todos que no voy, pero la verdad que me siento contenta y orgullosa de haber estado ahí." "...cuando va al secundario normal vamos a decir, en su tiempo y forma, uno siempre cumple cierto régimen dentro de la institución porque hay como un marco en donde está el profesor parado adelante, como alto ejemplo, como que él es el todopoderoso y el alumno que está ahí, todo chiquito. En cambio en lo que es un CENS, o lo que es este CENS específicamente, porque yo asistí ahí, es diferente porque es como que uno interactúa de igual a igual, no hay una diferencia como en el secundario normal vamos a decir y el hecho de actuar así, de igual a igual, hace la diferencia porque uno responde a esa situación porque ya está conociendo a la persona como es"

Verónica imagina que le gustaría continuar estudiando alguna carrera terciaria ligada al área de la salud, aunque no está decidida por cuál de las que más le gustan:

"...Y me gustaría seguir, hay un par de profesiones que me gustan...enfermería era una de las que me gustaba a comienzo de los estudios y ahora me están gustando, hay tres que me gustan mucho, para anestesista o para instrumentista y enfermería me gusta, me gusta la materia pero pensando en la demanda en sí, no por el hecho de la demanda solamente sino porque ya hay tantas enfermera y yo conozco muchas, tengo muchas amigas, trabajan cuatro horas nada más y no... es como que estudias para cuatro horas ... es como que estudias tanto para cinco minutos..."

En síntesis, en el grupo los que terminaron, encontramos diferentes relatos que reconstruimos bajo la figura de trayectorias socio-educativas. Existen algunos puntos en común, que incluso iremos encontrando en los otros grupos, que se constituyen como una matriz de experiencias ligadas a las posibilidades de terminar la educación secundaria.

Esta matriz se puede ir reconstruyendo en relación a las experiencias vitales de los sujetos. Por ejemplo, la necesidad de trabajar, cuidar de la familia, procesos migratorios, una mala relación con la institución educativa o con los docentes, los miedos que se presentan frente a la idea de “volver a agarrar los libros”, pueden transformarse en obstáculos que alejan a nuestros entrevistados de la posibilidad de terminar el secundario en los tiempos estipulados por el sistema. Sin embargo, a nuestro entender, este alejamiento no debe ser analizado en términos de “abandono”, ya que de una u otra manera los sujetos mantienen un vínculo casi continuo con lo educativo/escolar ya sea a través del persistente deseo de darse una “segunda chance” o apostando por la escolaridad de sus hijos, entre otros.

En el caso de Darío, a pesar de la experiencia de “fracaso escolar” que teme repetir, lo que podemos denominar como “lo educativo/escolar” siempre tuvo un lugar central en su vida, tal como hemos podido observar. Sin embargo, su relato alerta sobre cualquier consideración lineal de las experiencias vitales de los sujetos y las previsiones que se puedan hacer a partir de una lectura de este tipo. Así, desde una mirada simplificadora, podría esperarse por parte de nuestro entrevistado una trayectoria escolar cumplimentada en tiempo y forma; algo que no sucedió.

Para Victoria, Betina y Verónica también la relación con lo educativo siempre estuvo presente, ya sea por aspirar a mejores empleos vía la acreditación del nivel secundario o por las exigencias del rol materno; razones por las que nunca dejan de lado la posibilidad de terminar. Asimismo, los relatos de Verónica y Darío también hablan de “otros” vínculos con los espacios educativos a partir de su militancia barrial, de los cursos que realizan, entre otros, en los cuales, carecer de nivel secundario no los coloca en “riesgo educativo” ni en situación de exclusión.

Para el caso de las entrevistadas mujeres, el desempeño del rol materno impregna el sentido del yo que se construye en relación a lo escolar, en la medida en que tener el título lo significan como una mejora en sus competencias maternas. Respecto de esto, no puede obviarse que este “sentido de sí” no puede escindirse de una relación social más general, la relación escuelas – familias, en el marco de la cual las instituciones educativas demandan a las familias colaboración en las tareas escolares de los hijos.

Otras matrices significativas son aquellas asociadas a terminar el nivel medio como un “logro personal” a pesar de las dificultades u obstáculos que se presenten en el camino; el divorcio entre los aprendizajes y saberes construidos a lo largo de la vida, y los conocimientos escolares; y la idea de “ampliación del mundo cultural” se constituyen en común denominador de esta matriz de sentidos.

Por último, aún cuando esta indagación no se centró en las características de las ofertas educativas que se hacen presentes en las tramas socioterritoriales donde habitan los entrevistados, es importante remarcar que las 4 personas de este grupo viven en el mismo barrio y la oportunidad de la creación y cercanía del CENS constituyó un factor importante que se sumó a otras condiciones que permitieron efectivizar el deseo de “volver a la escuela”.

Grupo B: Los que están cursando¹⁵

En este grupo presentamos las historias de 6 personas -2 mujeres y 4 hombres- que se acercan a la modalidad de adultos para terminar el secundario. Socio-económicamente podemos decir que pertenecen algunos, a sectores medios y otros a sectores medios bajos. Al igual que el grupo anterior, también han tenido experiencias escolares marcadas por interrupciones, alejamientos y varios intentos de revinculación con el nivel. Los primeros tres casos son de personas que se encuentran cursando el último año de un CENS; los últimos tres, tienen cierta singularidad ya que asisten a una escuela técnica de adultos porque han elegido desde siempre esa formación y la necesitan para conservar sus trabajos actuales o para conseguir otros.

¹⁵ Los nombres de los entrevistados han sido cambiados.

Alicia

Tiene 42 años y es oriunda de una localidad rural cercana a Rosario en la provincia de Santa Fe. Actualmente vive con su marido y tres hijos en el barrio de Caballito y está realizando sus estudios secundarios en un CENS de la Ciudad de Buenos Aires, cercano a su domicilio, y ubicado en una facultad de una universidad pública.

Hizo la primaria en Santa Fé, comenzando a los 7 años de edad. Según nos cuenta, repite primer grado dos veces. Explica su ingreso tardío a la escuela y la repetición de grado por el poco peso que le daban sus padres a la educación formal:

"...Mi hija me dice ¿Cómo mamá? ¿Repetiste primer grado? Y yo le digo sí, repetí 1º grado porque te mandaban hasta mitad de año y después no te mandaban más o estaba enferma y ya después no te mandaban más (...). Yo, antes, decía que repetía porque hoy, que tengo conciencia, repetíamos porque a mis viejos les daba lo mismo mandarte a la escuela toda la semana que no..."

A la edad de 14 años finaliza la escuela primaria. Si bien tenía pretensiones de seguir estudios secundarios, debía trasladarse dos kilómetros hasta el pueblo que contaba con escuela secundaria. Ante la negativa de su padre por no contar con los recursos para el sostenimiento de sus estudios, Alicia decide trasladarse a Rosario donde trabaja hasta los 18 años como empleada doméstica, entre otros empleos, hasta que conoce a su actual marido y ambos se mudan a Buenos Aires.

Nos cuenta que fueron su personalidad y sus ganas de salir adelante las razones que la impulsan a emigrar de su pueblo natal en busca de otros horizontes y que conoció gente que la ayudó en el camino. Estas situaciones influyeron en que, a su vez, se fuera distanciando cada vez más de su familia de origen. Desde su perspectiva, es a fuerza de voluntad que se obtienen logros:

"¡Me rajé! (de su pueblo, de su casa). Y es que uno al ver siempre mal vestido, mal calzado, no era vida, bah yo veía que no era vida... Yo siempre tuve ambición e imaginación, yo siempre digo que hay que usar la imaginación (...) yo me imagino cosas que las quiero lograr y las estoy logrando. Me pongo y las logro"

A la edad de 20 años se muda a Buenos Aires y se dedica a ser madre y ama de casa. Realiza un primer intento por retomar los estudios cuando sus hijos rondan los 10 años de edad. Un impedimento para sostener la escuela fue que sólo se dictaba en el turno noche. Desde su perspectiva, la mujer debe estar a cierta hora en la casa para cuidar a sus hijos y estar con su marido. La escuela nocturna no se acomodaba a estas ideas. El CENS donde estudia actualmente se cursa en el turno mañana, lo que le permite compatibilizar el estudio con sus tareas familiares.

Comienza a estudiar en el CENS luego de una larga interrupción y porque considera que es una deuda consigo misma después de dedicarse a su familia y atender los quehaceres domésticos. Estudiar implica "tomarse un tiempo" para sí misma. Previamente realiza un curso nocturno de contabilidad en una escuela pública de la zona, como forma de "probarse a sí misma", estudios que significan un puente para que se animara a iniciar la educación secundaria para adultos:

A: Hice un curso de noche de contabilidad para ver qué es lo que yo me presentaba a estudiar, ver qué es lo que yo entendía cuando un profesor se ponía a explicar una materia que no conocía...

Entrev: *O sea que antes de anotarte en el CENS te anotaste ahí.*

A: *para probarme yo misma.*

Entrev: *¿Y por qué contabilidad?*

A: Y porque es una materia que se da en los secundarios y más en las de comercio y entonces me anoté para ver qué asesoramiento tenía yo, qué es lo que entendía (enfatisa). Me gustó y el mismo profesor dice 'uds están para hacer el secundario'. La mayoría de los que estábamos ahí ninguno tenía el secundario y de ahí de ese grupo dos salimos para el secundario y terminamos (...) mi idea era hacer siempre la secundaria. Primero cuando los chicos eran chicos dije no. Siempre te sentís, no discriminada pero inferiormente bajo nivel cuando ponía ama de casa (rie) ama de casa...

Entrev: *¿En las planillas que hay que llenar en la escuela?*

A: Claro, yo ponía ama de casa y todos te ponían una profesión... y vos ama de casa... Entonces ya cuando el más grande había empezado la secundaria yo dije tengo que empezar la secundaria, tengo que ir... Pasaba el tiempo, pasa, pasa y pasa el tiempo y bueno, por momentos es como que ya sentís que éstos se van yendo, hacen su vida y vos quedaste marchita ahí y entonces dije no, tengo que salir...y me anoté en contabilidad y el profesor mismo (el de contabilidad) dijo por que no terminan el secundario Uds. si pueden. Acá en la facultad hay un CENS muy bueno y hace un año ya que empezó y pueden aprovecharlo".

Además de los motivos expuestos, Alicia comenta que una de las razones para seguir estudiando es mostrar a sus hijos que "si se quiere, se puede". Así, se coloca como ejemplo, como modelo, especialmente para el mayor de sus hijos que dejó la escuela aunque "...ahora dice que va a terminar el secundario. Se volvió a anotar y está recursando y dice que va a terminar". Su segunda hija, en cambio, a pesar de haber repetido dos veces a lo largo de su educación secundaria, cursa el 5º año mientras trabaja en una casa de comidas rápidas para pagarse el viaje de egresados. Alicia, valora la continuidad escolar de su hija y el sacrificio de trabajar y estudiar de manera simultánea, ya que considera que estudiar es una condición para que la mujer no quede atrapada en un desempeño de género asociado al rol doméstico:

"...ella (su hija) tiene otra mirada, ve el esfuerzo que uno hace y ya lo ve diferente y aparte yo digo que la mujer sufre más que los hombres (...) la mujer más, porque si no tenés la salida intelectual, con estudio, sos una ama de casa... no salís más que a refregar otra casa, no salís más que para eso. Yo (enfatisa) me veo así, yo trabajé desde los 14 años y te imaginas que si yo no cambiaba eso no estaría ahora haciendo (de) pedicura".

Relata que la inscripción al CENS fue sencilla dado que contaba con su certificado de 7º grado. A su vez, en una primera reunión conoce a sus compañeros donde cada uno contó por qué habían interrumpido sus estudios, y las expectativas en torno a la escolaridad secundaria: la necesidad de mejorar las condiciones laborales a través del título, porque se encuentran que ya no tienen que cuidar a la familia y tienen tiempo para hacerlo, entre otros.

La heterogeneidad etárea es una de las características de su grupo de compañeros del CENS, prevaleciendo los jóvenes entre los 20 y los 26 años de edad. Relata que no estableció lazos con nadie en particular, ni siquiera para estudiar dada su situación familiar:

"...no era de hacerme muchos vínculos, ni de ir a estudiar a otra casa porque al tener los hijos, la casa, la familia, uno se encierra o que no largas esa parte que decís voy a salir a estudiar a tal lado".

Respecto de las trayectorias de sus compañeros, comenta que buena parte de los jóvenes tienen itinerarios fluctuantes en el CENS y que en rigor, según ella, no terminan de comprometerse con los estudios. Sostiene que ellos tienen una actitud irrespetuosa frente a los profesores y frente a los compañeros "que realmente les cuesta". Alicia, de alguna manera, marca las diferencias generacionales cuando relaciona, por un lado, a los más jóvenes con "falta de compromiso" y "rapidez en el estudio" y, por el otro, a los más grandes con el "interés en el estudio" "terminar una etapa", "llenar un vacío" y, también, con mayores dificultades a la hora de estudiar. Nuestra entrevistada está sumamente entusiasmada con su cursada y los logros obtenidos hasta ahora. Lo ejemplifica contando que cursando el 2º año se quiebra una mano y, de todas maneras, asiste a la escuela ya que no quería perder el ritmo cotidiano:

"...Logré 1º año; el 2º me quebré y yo decía 'dejar acá', viste cuando decís después de todo... y yo iba igual y aprendí a escribir con la zurda. Eso es un mérito mío porque no bajé los brazos en ningún momento e iba enyesada y me hacía acompañar los primeros días para no caerme porque tenía miedo a caerme".

Esa actitud le valió un premio al "gran mérito" que es designado por los profesores a quienes se esfuerzan más en el año. Alicia lo explica en los siguientes términos:

"...Como que te esforzabas demasiado, me habían elegido los profesores por el gran mérito porque por todo lo que pasé, me quebré, me operé del brazo, estuve con rehabilitación y me iba igual a recursar las clases. No me gusta faltar, es como que yo me hago una meta que tengo que llegar y se me van a cruzar mil cosas y las voy a esquivar a los sopapos pero voy a llegar...".

De hecho, cuando tuvo que rendir exámenes finales optó por recursar las materias que le quedaban pendientes por lo que le costaba concentrarse en el estudio:

"...no me presenté y luego está julio y agosto que tampoco porque vienen las vacaciones de invierno y uno se va y entonces dije la única que me queda es recursarlas y entender un poco mejor y aprobarla en el momento en que la aprueban todos. Me llevó un año más, me tomé un año sabático (rie)".

De allí que considera que espacios de formación como el Programa Adultos 2000 no se ajustan a sus necesidades de estudio. Para ella, el cursado cotidiano y la relación directa con profesores son factores nodulares para alcanzar resultados satisfactorios en el estudio:

"...lo logré y ya te vas emocionando...pasé segundo, me pasaron cosas...y no lo dejé... Me quebré el brazo, iba enyesada y la única materia que quedó ese año, en segundo, fue física porque como no presencié las clases, me perdí todas las clases, los teóricos, los prácticos... ¡Todas las clases!, que son importante las clases. Yo aprendo más de oyente que estudiando porque me puedo leer 10 veces lo mismo y por ahí si no me concentro bien en lo que tiene que ser; es como que aprendo pero no es suficiente como charlarlo, conversarlo y haciendo una discusión sobre el tema...".

Considera que sus ansias por seguir estudiando y sus temores por cómo encarar la educación secundaria se deben a la distancia que para ella existe entre aquello que se estudia en una escuela primaria en el ámbito rural respecto de las demandas de una escuela secundaria en el medio urbano:

A: *me cuesta mucho más que a cualquiera, vos imaginate que yo empecé...que venía del campo, no saber idioma, tener otro conocimiento que no es lo mismo que la ciudad... la base por ahí del estudio, de la escuela primaria, que a veces no es lo mismo. El temor era enfrentarte a las nuevas cosas que no habías conocido en la primaria, ni matemática moderna ni inglés. Ese era el temor, después todo lo otro era para aprender.*

Entrev: *¿De lo que tenías miedo era que lo que habías aprendido en la primaria no te sirviera de base, como si fuera empezar de cero? ¿Esa era tu fantasía?*

A: *sí, cero en todo, en Lengua, en errores ortográficos bueno eso es un error de cada persona porque yo me concentro para no tener errores y los sigo teniendo y eso que no me faltan diccionarios.*

Al tiempo que valora la experiencia de la cursada en el CENS, también relata escenas en las que se sintió frustrada ante situaciones que considera injustas y que promovían el facilismo de los estudiantes, de los profesores y cierto maltrato de profesores hacia los alumnos. Estas situaciones fueron muy significativas para ella, en la medida en que la hicieron reflexionar acerca de los relatos de sus propios hijos sobre sus vivencias como estudiantes secundarios, cómo los profesores colaboran en ocasiones a la retención y también y principalmente al desánimo y expulsión del sistema escolar:

A: A una le dije ¿Ud. es profesora? Y sino haga otra cosa porque si Ud. es profesora y dijo que iba a tomar examen entonces tome exámen porque yo perdí un día de trabajo por estudiar. Y porque acá se levantó la mano quien estudiaba y quién pudo y quién no pudo' siempre ganaron los que no pueden.

Entrev: *¿Y eso te pasaba como alumna del CENS?*

A: Como alumna del CENS; y dos por tres armaba cada revuelo que subía la directora, en el sentido de que era una falta de respeto tanto de parte del docente que si iba a tomar examen o se olvidó (remarca la palabra) no puede olvidarse por segunda vez de un examen y a veces cuando ellos también te hacían sentir a esta edad vas a terminar el secundario como diciendo yo acá no vengo a perder tiempo porque a Uds. se les ocurra ahora terminar. Eso me hacía reflexionar cuando ellos (sus hijos) venían diciendo 'tal profesora' (...) ahí los comprendía mucho y una de las cosas que notamos en el CENS es que no retienen a los chicos (...). Entonces cuando llega una cierta edad, a los 14, 15 años se sienten que están entre un hombrecito y un niño y entonces que una profesora te rebaje mal delante de los demás compañeros te sentís como un ignorante, como que... o te callas porque en la casa te enseñan que no tenés que agredir o te quedas como un estúpido. Después cuando hice la secundaria te juro por dios que hoy entiendo cuando dicen los pibes 'te agraden los profesores'

Alicia valora mucho la formación recibida en el CENS. Además de nuevos conocimientos, le significó la incorporación de nuevas herramientas de trabajo, como por el ejemplo, el uso de tecnología para la búsqueda de información para distintas materias e incluso bajar letras y canciones de internet. Además aprendió a utilizar programas de procesadores de texto y especialmente de planillas de cálculos para contabilidad. Actualmente, junto con el CENS está realizando un curso de pedicuría y se imagina en un futuro seguir estudios de Podología en la universidad una vez que egrese con el título de nivel secundario.

Carlos

Carlos, está estudiando actualmente en el mismo CENS que Alicia, tiene 46 años, vive en el barrio de Mataderos y trabaja como personal de mantenimiento en un cine del barrio de Flores. No tiene ni esposa ni hijos y vive con su madre y dos hermanos. Siempre trabajó, desde chico; situación que atribuye no a necesidades familiares sino a que, como vivía cerca del Mercado de Abasto, podía hacer changas, vender diarios. De mayor tuvo diferentes trabajos, desde obrero en una empresa de construcción hasta empleado administrativo. Recuerda que se quedó sin trabajo durante la crisis del año 2001, razón por la cual empezó a hacer changas o actividades que no se hubiera imaginado con anterioridad, tales como vender trapos de piso, broches, entre otros, en la calle y casa por casa.

Su escolaridad primaria la realiza sin grandes sobresaltos excepto por una hepatitis que lo obliga a repetir un año. De su escuela del barrio del Abasto, recuerda sobre todo la impronta que le dejó la figura del director "un tipazo", "un tipo con carácter", quien, además, fue su maestro. Cuando terminó la escuela primaria, se anotó en un industrial:

"...Porque era la movida de todos los chicos del barrio, el industrial, vamos al industrial, al Piñero que está ahí en Salguero... 'vamos todos ahí' y me llevaron, fuimos todos ahí".

A pesar del empuje que recibe de sus amigos, Carlos termina abandonando la escuela; según él, no le gustaba estudiar pero además tenía que trabajar para mantenerse:

"...No me gustaba estudiar, estaba con los amigos pero me costaba mucho, repetí segundo, pasé a tercero por ahí nomás y en tercero, cuando lo hice de noche, ya dejé. No tenía interés, no estaba viviendo en mi casa (...) me habían rajado de casa y me las tenía que rebuscar solo... tenía que trabajar".

Recién después de casi 30 años decide retomar los estudios secundarios. Varios fueron los factores que incidieron: sus dos hermanos habían terminado la secundaria, el incentivo de sus compañeros de trabajo del Hospital Francés y la necesidad de poder cambiar de trabajo ya que el actual le demanda mucho esfuerzo físico:

"...compañeros que conocí en el Francés que me hinchaban para que terminara la secundaria para hacer...mi idea es hacer el curso de enfermería. Gente muy allegada me decía mira, vos tenés que aprovechar, aparte aprovecha por la edad que tenés y de mi familia todos terminaron menos yo la secundaria y dale, dale, dale (...) Mis hermanos terminaron la secundaria menos yo y bueno, un día me desperté y yo qué sé... bueno, voy a terminar siempre a la mañana, porque yo acá (en el cine) entro a las 4 de la tarde hasta las 12 de la noche".

"...en sí a mí lo que me trae es la necesidad, tengo 46 años, a los 50 años tengo que tener otro trabajo porque va a llegar un momento en que el cuerpo no me va a dar, entonces bueno... hacer la secundaria, hacer algo más, enfermería por un tema de demanda de enfermeros, la persona que conocí en el Francés me dijo mira lo que pasa acá, quiebra el Francés a la semana todos los enfermeros estaban trabajando pero los médicos todos colgados porque hay mucha demanda de enfermería, por cada enfermero hay cinco médicos".

Tal como Carlos lo cuenta, un día se levantó y tomó la decisión de volver a estudiar. Su preocupación era poder encontrar una institución de adultos que tuviera turno a la mañana para que fuera compatible con su horario laboral:

"...yo sabía que todas las escuelas secundarias eran de noche. Ahí es donde una chica me dice 'andate al Consejo de Educación o empezá por la guía telefónica y ahí tienen que aparecer', voy a la guía telefónica y ahí me aparece un choclo, había todo un listado, cuando veo que hay CENS a la mañana vine a averiguar, vine acá (menciona el CENS en el que está cursando) porque no encontraba y ya era mediados de marzo... no encontraba vacante y me llamó la directora de que quedaba una vacante y bueno, empecé".

Si bien se siente muy cómodo en el CENS y rescata el hecho de ser bien recibido por la dirección y sus compañeros, Carlos comenta que la abundante presencia de jóvenes, muchos incluso adolescentes, se le presenta como un obstáculo para formalizar relaciones de amistad y con quienes tiene pocas cosas para compartir: "uno ya casi está en la mitad de la vida y ellos recién empiezan". La otra dificultad que nuestro entrevistado observa se presenta a la hora de la enseñanza de ciertos contenidos que comprometen posicionamientos políticos e ideológicos sobre los cuales él ya tiene una opinión formada debido a su edad. Y, finalmente, las formas de comportamiento en el aula por parte de los jóvenes que - tal como también menciona Alicia más arriba-, no se corresponde con lo que, para él, se debe hacer en una escuela:

"...es más bien personal, muchas cosas que se tratan yo las tengo vistas por investigación privada porque las he vivido, como cuando hablan el tema... cuando viene la época del 24 de marzo y hablan del Proceso se hace una explicación, una charla pero yo ya tengo mi punto de vista formado, estuvo bien o estuvo mal o los malos y los buenos de la película o sobre historia argentina o como el año pasado hubo un taller de sexualidad y yo decía 'o soy muy viejo o soy retrógrado pero esto no puede estar... esto no puede ser así' (...) no me acuerdo cómo se llamaban las dos chicas, en un momento dado me dicen 'usted tiene que saber o informarse que no existen solamente dos sexos, hay más de dos sexos' o cuando hubo un debate sobre el derecho de los homosexuales a adoptar, no... ¿se dan cuenta de lo que están hablando? Está bien, cada uno... somos libres, estamos en democracia pero ¿los derechos del niño? A tener un papá, a tener una mamá... a mí me quedó una sensación así, cuando yo me portaba mal en el colegio o me entregaban el boletín venía papá y mamá, teníamos papá y mamá... que acá dentro se esté fomentando... qué se yo...".

"...el problema es que me siento como al chiquito que le pregunta al papá cómo vienen los bebés y empezamos con la semillita (...) Cuando empezamos este año la directora nos dijo el hecho de que estén acá ya es bueno, acá no solamente van a aprender educación, sino que van a aprender principios, o normas que le van a servir para la vida y yo pensaba que to-

do lo que tengo lo aprendí en mi casa, algunas cosas que me muestran son contrarias a lo que aprendí en mi casa. Eso no se ve en los que abarcamos la edad mía, 35, 40 años, ya venimos formados por ahí los chicos de 17, 18...”

“...cosas que yo como alumno lo veo, la profesora está con nosotros explicando y atrás los chicos con el celular, yo le decía a mi vecino ‘yo estoy dando clases y lo veo a uno con el Tiki, Tiki y yo le revoleo un zapatazo’ porque es una falta de respeto pero los chicos lo ven normal, esas cosas, el respeto por el otro, eso es lo que por ahí no hacemos hincapié”.

A pesar de estos “problemas”, Carlos rescata todo lo que ha aprendido en estos tres años de cursar el CENS. Entre otros, aprendió Literatura y leyó a Borges “nunca en mi vida pensé que iba a leer a Borges”. Si bien piensa que el título no le cambia nada - “yo termino y el título no me va a cambiar la vida” -, lo entusiasma pensar que con él puede empezar a estudiar enfermería.

Elis

Elis tiene 30 años, nació en Porto Seguro, San Salvador de Bahía (Brasil) y hace aproximadamente 4 años que vive en Buenos Aires. Llegó al país junto con su marido, a quién conoció en Brasil pero que es argentino. Tienen una niña pequeña de aproximadamente un año de edad.

Antes de llegar a la Argentina vivió en la capital del estado de San Salvador, pasando por otros lugares de Brasil como Río de Janeiro y San Pablo. Si bien fueron cambios importantes no son comparables, según ella, con ir a vivir a otro país y a una ciudad como 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, y justamente en mujeres, como si hubiese una relación entre el hecho de que los padres “no tengan educación” y la falta de atención por parte de ellos 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 (...). Yo iba al colegio así nomás, como que... no sé, era medio raro... ‘este año no empezás el colegio’ yo tenía 6 años y bueno, me quedé jugando y eso... después, la verdad que no me acuerdo mucho del colegio cuando chica, no tengo mucho recuerdo de esa experiencia, no tengo una maestra... (...) iba un año sí y otro no, me cambiaban de escuela (...) 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 e intentó reparar en forma personal lo que sentía como una falta:

“...como una cosa mía cómo puede ser que no pueda escribir”, entonces fue por algo mío pero no me acuerdo cuando me dijeron acá no vas más, no me acuerdo. Tanto que cuando tuve que empezar después fue difícil porque no tenía los papeles, no encontraba los papeles... me acuerdo que éramos como gitanos también, estábamos de pueblo en pueblo por el trabajo de mi papá y entonces es difícil, por eso te digo que no me acuerdo el momento en que dejé de ir al colegio. Tuve que hacer una prueba con muchos contenidos...”

Al preguntarle por la escolaridad secundaria de sus hermanos, relata que algunos llegaron a terminarla y otros no pudieron siquiera empezarla. Elis, por su parte, en su primer intento comienza a cursar el secundario de adultos en Brasil pero no logra concluirlo. Por un lado, porque trabajaba de día y a la noche cursaba y, por el otro, porque había pasado mucho tiempo desde el egreso de la primaria y le “costaba estudiar”.

Al llegar a la Argentina, su suegra –profesora universitaria - 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:

“... porque 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... los chicos no iban pero yo sí. Entonces era yo sola y como que no les gustaba mucho que estuviera una alumna, como si estuvieran perdiendo tiempo con una alumna y encima esta alumna era extranjera... entonces como que estaba muy tensa, no sé, no podía ni siquiera comunicarme, me resultaba re difícil la comunicación con los profesores y bueno, dije ‘no, basta, no estoy acá para pasarla mal, esto no es para mí’”.

Su recorrido hasta llegar al BLA fue bastante arduo ya que, según sus cálculos, le faltaban sólo 3 materias para terminar el secundario en Brasil. Así, averigua en el Ministerio de Educación Nacional qué materias debía, qué papeles presentar, etc.; incluso, vuelve a su país para buscar la documentación sellada y certificada. Cuando presenta sus papeles le dan la lista de instituciones adheridas al BLA y le informan que tenía que rendir 15 materias. A pesar de su esfuerzo, sentía que las dificultades eran muchas:

“...yo iba siempre a las clases de castellano porque también me parecía que estaba muy floja y como era la profesora principal, la profesora que me trataba tan mal y bueno, de una forma creo que yo quería probarle que podía ¿no? probarle a ella, entonces iba mucho, igualmente iba y me sentía como tensa y no podía... Entonces fue matemáticas, inglés y castellano, eso, porque eran tres materias por año (...). Era muy difícil porque yo no tenía apoyo de ningún lado, (...) yo iba a las pruebas, mi marido iba conmigo, iba para estar y yo salía siempre, salía mal... yo no soy muy llorona pero siempre de ahí salía mal, salía mal y además cuando yo iba sola, yo tenía un trato y cuando yo iba con alguien, era otro trato. Cuando iba con mi marido por ejemplo, era un trato de excelencia desde el principio... o sea, de la secretaria hasta... todos eran muy buenos, bárbaro, todo muy ‘señor, señor, señor’ y cuando yo iba sola, no sé, por ahí al ser hombre...”

Ante esta situación, llegó a pensar acerca de la conveniencia de volver a Brasil un año y terminar allá la escuela “más tranquila”. Su marido la convence de intentar hacerlo acá ya que, al final, se iba a sentir orgullosa de sí misma. Luego, toma conocimiento –a través de su suegra- del CENS que funciona en una facultad en el turno mañana, el mismo al que asisten los entrevistados anteriores. 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, los profesores... tuve profesores que daban clases en la facultad y nos daban apuntes interesantes y me gustaban”.

La maternidad le quitó parte del tiempo y las ganas que tenía de terminar el bachillerato y por momentos pensó en retirarse para retomar más adelante, pero sus deseos y perseverancia fueron más fuertes:

E: Pero este año está un poco ahí, no estoy muy... no me pongo cien por cien, como había en los otros años porque bueno, tengo una niña y es... como que... yo pensé igual, cuando yo la tuve a ella dije bueno, este año olvidalo, no voy a terminar porque voy a estar con ella pensé no continuar el tercer ciclo pero sí, como que me dije tengo que terminar esta etapa de mi vida para empezar otra cosa, no puedo estar todo el tiempo acá, me frené durante tanto tiempo y ahora...

Entrev: ¿Para qué querés terminarlo...?

E: No, más que nada por una cuestión personal, tengo 30 años y tengo que terminar esto... quiero terminar esta etapa, primero por eso, no quiero tener 50 años y no haber terminado la secundaria, entonces quiero lograr esto como algo mío y después pienso que tengo que hacer algo, una carrera y la secundaria terminada. Porque no puedes hacer algo sin la secundaria terminada y bueno, todavía no sé que... todavía no pienso si voy a hacer una carrera universitaria, todavía no sé... en el futuro, no sé..."

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

E: 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, la ganas para llegar a entender eso porque cuando uno tiene dudas... Pero cuando ya es grande no tiene todo el tiempo libre, no tiene la cabeza, está pensando en otra cosa, otra preocupación digamos, de trabajar, de sustentar sus hijos... algo así. Es más difícil, un chico no, un chico estudia nada más pero una persona que tiene 50, 30, 40 años que tiene que mantener una familia, muchas veces yo veo que no terminan la secundaria también por algo personal, puede terminar porque está libre... pero no es terminar porque yo quiero aprender, porque tengo ganas de aprender, no, es algo como más... difícil

Entrev: *¿Qué sería lo difícil?*

E: Difícil sería entender después de tanto tiempo cosas que por ahí cuando uno tenía 10 años, eso ya agarraba y ya entendía y lo hacía, pero cuando ya tiene 40 años y dejó de estudiar durante tanto tiempo, no sé, es como más difícil arrancar, es más difícil entender. Yo lo digo por mí, por mi edad, que hay cosas de entender, yo decía 'cómo puede ser que esto que parece tan fácil y no me entra en la cabeza', eso me pasó un montón de veces..."

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:

"...los profesores son como muy... yo creo que a veces voy a la mesa y le pregunto, el profesor viene a mi silla y me explica, el profesor está de silla en silla explicando y el alumno va y busca al profesor y no le dice 'no' como si fuera... muchas veces nosotros decimos 'ah, tenemos clases particulares' porque por ahí van 10 chicos nada más, entonces uno aprovecha para estar... el profesor explica mejor, los profesores tienen la predisposición de ayudar a los alumnos. Tienen en cuenta que uno es un adulto, la forma de explicar no es la misma que la que explica a un chico, los ejemplos no son los mismos".

Al ir finalizando la entrevista, reflexiona sobre lo que desea para su pequeña hija, tal vez pensando en saldar algo de su propia experiencia con la escolaridad:

"...yo pretendo que ella... darle toda la educación necesaria para que ella pueda salir sola después, que no sea como la madre ¿no? No sé, yo pienso darle la educación, las herramientas para que ella pueda elegir lo que quiera pero con las herramientas, que termine el colegio en la etapa correcta No puedo culpar ahora a mi padre de lo que no pudo darme a mí porque él no sabía, no tenía educación"

Fabio

Fabio tiene 26 años, nació en la ciudad de Buenos Aires y trabaja desde hace 4 años como operario en una fábrica. Siempre tuvo trabajos relacionados al mantenimiento de máquinas, ascensores, albañilería, pero señala que éste es el primero que tiene en blanco. Está separado y vive actualmente con su madre y una hermana.

Consultado sobre el nivel de escolarización de su familia, nos cuenta que el padre llegó hasta 6º grado, que su madre hizo primaria y secundaria de adultos y que terminó estudiando enfermería, “ahora es toda una profesional”. La hermana mayor también es enfermera profesional y su hermana menor cursa 2º año de medicina y está por recibirse, también, de enfermera.

Favio cursa la escuela primaria en la provincia de Buenos Aires. Tiene un buen recuerdo de esa experiencia y aún conserva un grupo amigos de allí. Reconoce cierta influencia de la familia para seguir estudiando pero hasta cierta edad, ya que él después toma la decisión de trabajar, no porque lo necesitara sino porque deseaba hacerlo:

“(la familia) Influyó hasta cierta edad, mis padres, después fue pura y exclusivamente voluntad mía, pese a que ellos me decían que estudie, durante 4 años...Hasta los 15... fue hasta que hice tercer año acá (...) me decían que estudie pero yo empecé a laburar, a los 13, 14 trabajaba en albañilería con mi viejo. Empecé a laburar de antes pero más de corrido fue después de esa edad. No era porque necesitábamos plata ni nada, era porque quería laburar y no quería estudiar. Había laburado en primaria los fines de semana, pero laburaba poco y nada, por eso pude hacerla toda completa. Cuando comencé octavo grado empecé a laburar y no quería saber nada con el colegio. Mis viejos me insistieron para que siga estudiando. Cuando estuve allá en provincia se cerraron las técnicas y bueno no seguí...”

A Fabio la reforma educativa de los '90 lo afectó ya que, en la provincia de Buenos Aires, las escuelas técnicas pasaron a ser polimodales con orientaciones que no siempre coincidían con las que había tenido anteriormente:

“...Yo estaba en la técnica que era de especialidad en informática pero ¿qué pasó? lo que pasaba era que en el colegio donde yo estaba, cuando entré en el colegio pedí los temarios, todo lo que se iba a dar en el año, cuando se cambió la modalidad cambiaron todo, no era que solamente no era un título en técnico en informática, salía con un título de auxiliar en informática, no era técnico. Entonces no me agradaba el título que iba a tener, era casi igual a un bachiller común. Entonces no me servía y por eso vine acá, a Capital, para obtener un título de técnico...”

En el año 1998 se anota en una escuela técnica de la ciudad de Buenos Aires, la misma donde cursa actualmente. Es una institución que tiene 3 turnos, cada uno con una especialidad diferente: turno mañana, electromecánica y civiles; turno tarde, electrónica; y turno noche: refrigeración. El turno noche se supone que es para aquellos adultos que trabajan y sólo pueden cursar en ese horario.

Cuando se inscribe por primera vez tenía entre 15 y 16 años. Viajaba del conurbano a Buenos Aires. Según nos cuenta, estaba contento con la elección que había hecho, además tenía primos que cursaban con él y conocía a todos los profesores. Pero, una vez que empezó a trabajar, sintió que el trabajo le importaba más que el estudio; repitió una vez y, luego, debido a la imposibilidad de sostener los horarios y las exigencias de la cursada junto con las demandas y tiempo de trabajo, se retiró de la escuela:

“...De las cuatro especialidades que se estaban dando yo elegí la de electromecánica que es lo que siempre más o menos me atrajo, motores, máquinas, herramientas, trabajar con las manos es lo que siempre me gustó, pese a que todos los profesores, cuando yo le contaba que mi viejo era albañil y todo, me querían poner en construcción civil, que a mí no me gustaba y entonces bueno...hice segundo, pasé a tercero, hice tercero y pasé a cuarto, elegí la especialidad, en cuarto empecé este laburo, una cosa y la otra, repetí, hice cuarto de vuelta y pasé a quinto. En quinto ya estaba... me importaba más laburar que estudiar, ya tenía mis gastos, salidas con amigos, una cosa y la otra y dejé lo que era el estudio. Entré a trabajar donde estoy ahora y me anoté a la noche. Durante esos 4 años que estuve trabajando dejé de estudiar porque se me hizo muy complicado, levantarme a las 6 de la mañana para trabajar, venir a la noche acá y después ir a mi casa a descansar de vuelta...”

Hace dos años retomó los estudios en la misma escuela. Nos dice que influyó en la decisión un grupo de compañeros que lo “hinchaban” para que terminara los dos años que le faltaban, 5° y 6°:

“...Ahora estoy en sexto año, por eso el año pasado con un grupo de compañeros que se pudo agrupar, me ayudaron como para terminar. Porque yo siempre me anotaba, todos los años me anotaba pero llegaban las vacaciones de invierno y esas dos semanas que yo no venía, ya me daba fiaca de seguir viniendo y ya no seguía directamente, eso es todo, más que nada no seguía porque me daba fiaca”.

Reconoce que no le resulta fácil sostener la escolaridad. Si bien no le va mal, hay materias que le cuestan y a veces la mala relación con algunos profesores ocasiona que deje de cursar o que le queden algunas materias previas. A pesar de esto, Fabio está convencido que el título le va a garantizar mejores condiciones laborales:

“...Si tenés el título y hay más oferta de laburo, podés exigir un poco más de la plata que te están pagando”.

Otro estímulo importante para llegar a recibirse fue el nacimiento de su pequeño hijo:

“...Para mí es el regalo que le tengo que dar a mi nene a fin de año, que sepa que lo que le dije se lo voy a cumplir, más que nada es por eso. Cuando me enteré que estaba embarazada mi señora le dije ‘bueno, mi nene no va a nacer con un padre que no tenga un título’ entonces agarré y me anoté de vuelta, me puse a estudiar, terminar el secundario y bueno, por suerte este año ya lo termino. Mi nene estará cumpliendo dos años y va a tener un año y ocho meses cuando me reciba”.

Ante una pregunta sobre el lugar que ocupa en él la escuela secundaria, Fabio reflexionó largamente sobre la importancia que tiene en la formación de grupos, el trabajo en equipo, el razonamiento sobre las actividades realizadas; aspectos que según él no siempre son valorados por los estudiantes más jóvenes. Nuevamente aparece la percepción de que éstos no saben aprovechar el espacio de la formación de adultos:

“...El sentido que yo le otorgaba en un tiempo a la escuela secundaria era a la formación que se da, que a mí me lo dieron cuando yo tenía 16, cuando yo entré acá, la formación de equipo, trabajar con personas, adaptarte a los lugares de trabajo en que uno está laburando; por qué te digo esto, porque los chicos de ahora no valorizan lo que es un grupo de trabajo, hacen lo que quieren, me pasa a mí en el lugar donde trabajo. Los chicos no entienden lo que es trabajar en equipo o no entienden lo que es el valor de que... bueno, te doy una mano, ayudame para acá, yo te ayudo acá y vos me ayudás en lo otro, no, no entienden eso. Ellos se ponen a trabajar, van a hacer un trabajo y nada más, en cambio acá en la técnica te enseñan a hacer un trabajo y a razonar el trabajo, a razonar el por qué lo estás haciendo y cómo lo puedes mejorar”.

Su valoración de la escuela técnica en torno a lo formativo no lo inhibe de reflexionar críticamente sobre la ecuación muy difundida de: título secundario igual mayores posibilidades laborales. Más aún, plantea la falacia de que además de los conocimientos adquiridos en la escuela se exija en los trabajos, como condición para acceder a los mismos, tener experiencia laboral:

“...dicen ahora que el mercado está pidiendo muchos técnicos, lamentablemente te piden técnicos pero con experiencia y uno cuando sale de la técnica no tiene experiencia. Uno abre el diario, yo mismo abro el diario los fines de semana veo, buscando avisos y todos piden técnicos con 2 años mínimos de experiencia en mantenimiento, 2 años... y uno cuando sale de técnico de acá no tiene experiencia en nada, más de lo que leyó, estudió y nada más. Yo cuando entré en la fábrica me dicen bueno, ¿vos sabes esto?, sí, en teoría lo sé, ¿sabes hacer una instalación eléctrica?, sí, en teoría lo sé de hecho un tablerito cuatro por cuatro, dos por tres lo he hecho pero no me pidan hacerlo de un día para otro en una fábrica, eso la experiencia laboral te lo va dando pero es complicado salir del colegio y encontrar un laburo, eso sí es complicado, muy complicado...”

Gerardo

Gerardo nació y vive en la provincia de Buenos Aires. Actualmente trabaja en el área de mantenimiento de la Caja de Ahorro. Sus trabajos anteriores también estuvieron relacionados con el área de mantenimiento sobre todo de aires acondicionados que, según nos cuenta, es la especialidad que aprendió con su padre con quién trabajó desde joven.

Actualmente su familia está compuesta por su esposa y dos hijos, un varón de 7 y una nena de un año y medio. En relación a los niveles educativos del entorno familiar, cuenta que sus padres no tienen secundario excepto su esposa que llegó a cursar algunas materias de arquitectura.

La escuela primaria la cursó en una escuela parroquial de su barrio y repitió 6° grado según él porque era "muy vago". Lo que más recuerda de esa etapa fue el viaje de egresados a Brasil, donde conoció muchos lugares. Apenas terminó 7°, se anotó en una escuela técnica porque "me gustaban los fierros" y porque cuando estaba en 7° lo habían llevado a visitar una en particular:

"...empiezo enseguida porque dentro del colegio que yo iba estaba el secundario, bachillerato y como en frente está la técnica nos hacían una visita guiada a la escuela técnica, nos explicaban cómo era la escuela técnica y todo, más allá de que por naturaleza me gustan los fierros, yo agarré del vamos, cuando vi. las máquinas, los tornos, yo quiero acá y ahí quedé pero lo mío no es el estudio..."

Gerardo cuenta que, si bien en primer año le iba bien, no le gustaba estudiar y cuando estaba en 2° empezó a preferir salir con los amigos más que ponerse a estudiar. Al repetir 2° año, pasó a otra escuela a la que faltaba mucho y terminó dejando para irse a trabajar con el padre. Tenía aproximadamente 17 años.

Según relata, siempre mantuvo el deseo de volver a estudiar pero nunca se anotaba. Su padre insistía mucho para que termine:

"...siempre mi viejo me decía tenés que terminar el colegio, sin el colegio no vas a hacer nada, colegio, colegio, hay que estudiar, ¿te gusta esto?, sí ¿Por qué no vas a estudiar?... 'te gusta la mecánica?, sí, ¿Por qué no vas a estudiar? Hay escuelas de mecánica para autos, para preparar coches para correr..., sí, pero ir a la escuela... . No me gusta, no me gustan los libros, no me gusta nada, me gusta meter mano en las máquinas, pero la escuela no me gusta, no me llama para nada... es igual que con la computadora, ahora sin la computadora no hacés nada y yo tengo un rechazo natural a la computadora..."

A los 30 años empezó de nuevo en una escuela técnica de Capital Federal. Piensa que tener el secundario puede mejorar su condición laboral aunque lo más importante para él es el crecimiento intelectual:

"...Vuelvo porque ya estoy grande, tengo 30 años y está bastante complicadita la mano para conseguir trabajo, más allá de que tengo dos chicos, mi mujer en mi casa. Estoy en un trabajo estable pero necesito crecer más de acá (se toca la cabeza) que trabajando. De la cabeza, yo me puedo desempeñar bien haciendo mi trabajo manual, pero..."

En su trabajo actual no le exigieron el título secundario para entrar, sólo le preguntaron si estaba capacitado por su experiencia para hacer el trabajo solicitado. Cuenta que cuando se anotó en la técnica tuvo un problema con su jefe porque quería que deje el colegio:

"...En el trabajo sí, mi jefe porque como no le puedo cubrir todas las horas que antes le cubría, ahora medio que no le sirvo porque antes yo le hacía de 12 horas a 24 horas en el laburo, ahora le hago de 8 de la mañana a 5 de la tarde, si quiere que les haga más horas me hace entrar más temprano y sino me hace quedar un sábado, los sábados por lo general estoy trabajando 11 horas pero como en la semana no le puedo cubrir los horarios que él quiere, medio que no le estaba gustando pero como yo presenté el certificado de alumno regular, lo corté".

Gerardo quiere terminar la escuela técnica porque considera que con esos conocimientos va a poder hacer cosas que le gusten más que las que hace ahora:

"...Sí, lo ideal es conseguir otro trabajo, no de lo que estoy haciendo ahora porque estoy metido en muchas cosas, en muchas que no me gustan... hago baños, saco inodoros pongo inodoros, destapo... saco máquinas, destapo cañerías... lo que es refrigeración, lo que más sé y me interesa, no estoy haciendo prácticamente nada ahí y yo decidí estudiar, primero porque soy grande, porque el trabajo pinta estable porque no echan a nadie en esa empresa porque si echan se hacen mala reputación. Entonces yo si me meto en el colegio no creo que tenga problemas..."

Trabajar todo el día y cursar de noche es complicado y bastante agotador, especialmente por la distancia que recorre hasta llegar a su casa:

"... tengo que rendir en el trabajo porque es lo que me da de comer y acá se me hace muy difícil con los trabajos que nos dan en la escuela, a veces dibujo, trabajos prácticos y todo eso... se me complica todo porque yo trabajo de lunes a sábado, el sábado por lo general estoy haciendo día completo, me queda domingo nada más y el domingo estoy entre los chicos, descansar y hacer las cosas de acá y cuando me quise dar cuenta son las 12 de la noche del domingo y mañana me tengo que levantar a las 4 de la mañana para entrar a las 6 en el laburo porque cubro, a veces, los francos de los chicos que entran a la mañana, entonces entro a las 6 de la mañana. Por ejemplo mañana entro a las 6 de la mañana, entonces tengo que salir a las 4 de mi casa para estar a las 6 en Chacarita y después vengo para acá y se me hace un poco complicado..."

Conoció la institución en la que cursa actualmente buscando por Internet, ayudado por su mujer. Gerardo buscaba una escuela técnica que tuviese especialización en refrigeración que era lo que él conocía. Pero, aún cuando encontró lo que quería, igualmente creía que no iba a empezar nunca:

"... yo necesitaba hacer el secundario y necesitaba estudiar refrigeración y esta es la única escuela que hay y me dije 'me viene todo de la mano, termino el secundario y tengo el título de técnico' (...) porque ya el año pasado empecé diciendo 'sí, este año empiezo, este año empiezo', el verano pasado y después cuando me anoté dije 'no, no voy nada'..."

En esta etapa de su vida, piensa a la escuela y a la formación de manera diferente a cuando era adolescente. Antes, la escuela servía para estar con los amigos y planear las salidas. Ahora se ve a sí mismo como en una etapa de crecimiento, más "maduro":

"...ahora yo la veo diferente, para mí antes era venir a joder con los pibes y pasar la clase, ahora estoy metido en la clase (...) yo lo tomo a nivel de cómo creció cada uno mentalmente. Cuando hice el secundario, cuando lo tenía que hacer yo no estaba preparado para hacer el secundario, no había crecido de acá arriba para hacerlo (se señala la cabeza), no lo tomaba como una obligación... no me interesaba, era zafar y que no me caguen a pedos, pero después terminaba abandonando. Ahora no, ahora lo veo diferente, crecí..."

Javier

Javier, también 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. Javier considera que aunque su padre sólo llegó a este nivel educativo, "era muy instruido". Su grupo familiar de origen se completa con 3 hermanos más, un varón y dos mujeres. El varón está cursando actualmente la secundaria, mientras que entre sus hermanas, una tiene primario completo pero no hizo la escuela secundaria porque es ama de casa, "sólo hizo cosas ligado a artes y oficios como costura etc."; la hermana menor, cursó hasta 3º año del nivel medio pero luego empezó a trabajar y dejó.

La mujer de Javier no pudo terminar el secundario. También lo empezó de grande, pero lo abandonó cuando él se enfermó y ella debió cuidarlo. Considera que esta ayuda fue funda-

mental para que él tuviera fuerzas para seguir estudiando y que el sacrificio que hacen los dos vale la pena y lo consideran un ejemplo para sus hijos:

"...hizo el secundario pero hasta tercer año, hizo un secundario de tres años en la Facultad de Lomas pero no lo completó porque ese año yo caí enfermo y bueno, se complicó todo el sistema organizativo familiar, porque me tenía que cuidar, tenía que estar con los chicos, se complicaba. Pero me ayudó bastante (...) a lo mejor yo sin querer lo estaba demostrando, el esfuerzo, el levantarme todos los días a las 6 de la mañana, salir, ir a trabajar, venir a la escuela, llegar a las 11, las 12 a casa y bueno, ver que se podía estudiar, que se puede y que bueno, el sacrificio hoy por hoy yo no lo estoy viviendo pero me sirve, me sirve a lo mejor de forma indirecta yo qué sé... con una beca, como un incentivo personal (...) el sentido que yo le estoy dando a los chicos se ve en la casa".

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

Nos cuenta que siempre tuvo trabajo, y que los diferentes empleos estuvieron relacionados con las capacitaciones que fue haciendo a lo largo de su vida, y todos ligados a especialidades técnicas: fue electricista, mecánico, etc. Actualmente trabaja en refrigeración. Remarca que su actual trabajo es en 'blanco' y que también hace changas por cuenta propia:

"...relación formal o sea con recibo de sueldo, en blanco, todo legal y changas, como se dice, en la calle por cuenta propia".

Recuerda que la escuela primaria la hizo en un colegio parroquial de León Suárez y que cuando llega a 1º año, en la misma escuela, termina abandonando para pasarse a otra de gestión pública. No se adapta al cambio y repite 1º hasta que abandona para ingresar a lo que él llama "formación profesional":

J: era en Suárez, en un colegio parroquial, en un colegio de curas privado, hice jardín, primaria y primer año, después no me adapté al sistema parece y me cambié a una pública en Ezeiza

Entrev: *¿A una pública común o técnica también?*

J: Polivalente, creo que antes le decían así, que es entre técnica y comercial. Bueno, ahí repetí y ya después me inserté en lo que es formación profesional, hice electricidad... Pero no terminé, de ahí me pasé a otra y tampoco... repetí...

Entrev: *¿Repetiste primero?*

J: Repetí primero

Entrev: *¿Qué pasó en ese momento... no te gustaba estudiar, no te sentías bien en la escuela, no te interesaba... qué era lo que pasaba en ese momento?*

J: No sé cómo explicarlo pero te diría que... ahora con el tiempo pienso que debe ser que no me adapté a lo mejor a la situación. De repente en un colegio privado te exigen, no puedes venir así, tenés que venir con uniforme, tenés que respetar ciertas formalidades, lo que yo no pude hacer era eso, completar... y noto ese dejo de marginación, por decirlo de una forma ¿no? que a lo mejor si no llevas figuritas en la primaria, si no llevabas figuritas quedabas colgado, entonces yo qué se, estábamos construyendo y teníamos que hacer un espacio para comprar figuritas y era todo un tema también porque uno cuando está construyendo necesitas a los mejor esos pesos para una bolsa de cal.

Entrev: *¿Y eso sentís que era excluyente?*

J: No, no, tampoco me sentía excluido, simplemente a lo mejor no congenié con ese sistema, entonces agarré y me pasé a otra escuela y ahí ya como que también me pasé a destiempo

Entrev: *¿Y no te adaptaste?*

J: *No, no me adapté, salí de ahí... o sea, repetí primero, pasé a la formación profesional y ahí me adapté.*

A pesar de estos intentos, Javier no 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:

Entrev: *La formación profesional ¿Cuántos años eran?*

J: *electricidad 2 años, mecánica un año...*

Entrev: *¿Te dan un título de oficio?*

J: *Es un título de oficio y vos tenés que rebuscártela para ser un mecánico o ser un electricista (...) Salir a trabajar, te forman para ir a trabajar.*

Entrev: *¿Cuántos años hiciste de formación profesional?*

J: *Hice 2 años de electricidad, uno de mecánica, uno de auxiliar contable... uno de carpintería, así que imagínate.*

Entrev: *Un montón de años, como si hubieras hecho el secundario.*

J: *Es como si hubiese hecho la técnica.*

Entrev: *¿Estuviste algún momento sin estudiar?*

J: *No, eso es lo que estaba razonando, nunca estuve un momento o por lo menos que yo recuerde, sin haber estudiado algo. Terminé de estudiar, hacía un curso y me las arreglaba para seguir con otro.*

Javier 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. Conoce la escuela donde actualmente cursa ya que pasa a diario por ella cuando regresa a su casa luego de la jornada laboral. Esto lo decide a acercarse e inscribirse:

"...En sí la conocía indirectamente, porque yo estaba trabajando acá en Barracas y mi patrón es profesor en la Facultad de Haedo, hice un par de cursos con él también para calmarlo un poquito y surgió el comentario de la escuela ésta, después yo la cruzo porque voy con el tren y bueno, ya conocía esta escuela y años antes, unos 10 años antes... no, más... tenía 15, así que 20 años antes yo quería anotarme acá pero no pude porque me quedaba incómodo viajar, viajaba de Villa Urquiza a Ezeiza y terminás a las 5 y a la mañana tenés que levantarte temprano y era imposible. Bueno, el año pasado se me dio. Como te decía, vine de allá (Paraguay) y se me cruzó, tenía que venir para acá y después bueno, una detrás de otra ¿viste? Situaciones en las cuales uno no puede comprenderlo pero, a lo mejor uno lo mira desde el lado espiritual y lo llega a comprender, porque me pasaron cosas muy, muy fuertes desde una operación y de estar prácticamente dos años en cama y movilizándome muy suavemente pero... es como que uno se pregunta por qué ¿no? Eso es lo que me pasó a mí".

Retomando su pregunta sobre "por qué no", nuestro entrevistado reflexiona sobre las posibilidades y mejoras laborales que puede tener con un título de la escuela técnica, además de pensar que siempre una persona puede estar aprendiendo algo nuevo:

J: *El tema es que de por sí lo necesito al título, como para esgrimir una posición mejor*

a la que tengo porque de repente yo vengo en sí por un título para mejorar mi situación socioeconómica.

Entrev: *¿No para aprender más?*

J: *No para aprender más, pero soy conciente de que siempre se está aprendiendo, con esa humildad vengo, si sé algo me callo la boca y paso como que vengo a aprender, tampoco no da para decir 'ah, eso ya lo sé'."*

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?"

Las críticas que Javier realiza a la escuela de adultos se vinculan con garantizar cierta accesibilidad o más facilidades para permanecer en ella, cuestiones tales como horarios que contemplan a la gente que trabaja de noche o en horarios no habituales:

"...Podría ser un poco más accesible para un margen de la población que quiere pero no puede, a mí se me hizo difícil a lo mejor combinar porque ahora bueno, estoy cerca... pero en dónde yo estaba, en el laboratorio, si yo hubiese tenido la oportunidad de poder estudiar creo que lo hubiese hecho. Porque eso es lo que noto en la educación por ejemplo de adultos, vos tenés una ubicación pero cuál es, el de la 6 de la tarde a 10 de la noche, 11... qué pasa con el que trabaja de noche, yo entro a las 6 de la tarde y salgo al otro día a las 6 de la mañana no tengo oportunidad de seguir estudiando, entonces hay muchos en ese margen que no pueden seguir estudiando aún queriendo. Si tuvieras la oportunidad de hacerlo por ejemplo de 9 de la mañana a una de la tarde entonces vas a tener una buen afluencia de gente que está con ganas de querer estudiar pero no tienen esa franja, porque no en todos los casos te dejan cambiar de turno a tu conveniencia porque el turno de la mañana lo tienen todos, en cualquier fábrica vos golpeas y decís 'no, yo quiero...', 'vos querés trabajar, bueno vas a trabajar de 6 a 6 de la mañana' entonces se te complica, si de repente el gobierno o quien fuese, da una posibilidad para poder estudiar en el margen de la mañana creo que eso ayudaría ..."

Los jóvenes y adultos del grupo "los que están cursando", participan de dos tipos de experiencias educativas. Los tres primeros, Alicia, Carlos y Elis, asisten a un CENS que funciona en una facultad de la UBA ubicada en un barrio de clase media de la Ciudad de Buenos Aires; el resto, en una escuela técnica. Para quienes están cursando esta especialidad, la relación entre la "vuelta a la escuela" y mejorar la performance laboral aparece más fuerte al tiempo que, a partir de la propia experiencia laboral, saben que ciertas asociaciones no tienen una causalidad directa. Nos referimos a la ecuación: tener un título es lo que permite conseguir mejor puesto de trabajo. A diferencia de los entrevistados del grupo anterior, éstos hablan de variados intentos de revinculación con la escolaridad media, previos a su actual cursada. Aún con la limitación de las entrevistas realizadas en cuanto al tiempo que pudimos disponer con ellos, los relatos sobre las entradas y salidas de la escolaridad secundaria no se anudan a situaciones previas de "repitencia escolar" o de otras dificultades en el transcurso de la escolaridad primaria. Al tiempo que algunos culpan de la ausencia de estudios secundarios en la edad teórica a sus progenitores; otros, y a contramano de algunas posiciones que toman como relación causal aquella que asocia "tipo de familia y desempeño escolar", no refieren a progenitores que no se preocuparan por la continuidad de los estudios de sus hijos. En el registro de las estadísticas educativas, nuestros entrevistados reportan en la categoría de "los que abandonaron" y por tanto, inscriptos en situaciones de desvinculación escolar. Sin embargo, y de diferentes formas, no han dejado de estar ligados a lo educativo, y preocupados por su propia formación.

Al igual que los del grupo anterior, cuando encuentran una institución donde se sienten alojados en su condición de alumnos – adultos, el transcurso de la escolaridad permite asentar un sentido del yo ligado al esfuerzo y la realización personal, con posibilidades de sobrepasar

el ámbito escolar: En este punto, hombres y mujeres que desempeñan roles maternos o paternos, ponen a jugar esos atributos en relación a sus hijos: sea proyectándoles un mejor futuro u ofreciéndoles un padre o una madre más competente.

Es de destacar el espacio de encuentro intergeneracional en que se han convertido las instituciones educativas de la modalidad de adultos. Cuestión que no sólo interpela la pedagogía del adulto, en palabras de Brusilovsky y Cabrera, sino, también, a los propios sujetos que allí se encuentran y que constituye un campo de exploración pendiente.

Grupo C: Los que abandonaron¹⁶

Pudimos entrevistar a una mujer y un hombre en esta categoría. Si bien teníamos otros contactos sucedió que, o no se presentaron a la cita previamente acordada o directamente no aceptaron ser entrevistados. Nuestro supuesto es que, como el contacto se hacía generalmente por medio de alguna institución, pudieron sentirse presionados o incómodos al pensar que se les preguntaría acerca de su alejamiento de la escuela. Incluso desde las mismas instituciones nos pedían ser cuidadosos con este tema.

Nuevamente, en las historias de estas dos personas se encuentran las huellas de entradas y salidas, alejamientos y acercamientos de la escuela, intentos que los aproximan a la secundaria de adultos pero que, sin embargo, aún no han logrado finalizar.

Sebastián

Tiene 28 años, es soltero y vive con su madre y su hermana en la Ciudad de Buenos Aires desde los 15 años de edad. Es oriundo de Santiago del Estero. Sus padres se separaron cuando tenía corta edad y él se quedó en Santiago viviendo con su papá hasta su muerte. Luego, se instala en Buenos Aires.

Relata que su vida en Santiago del Estero fue bastante solitaria. Su padre era alcohólico y “trabajaba en la calle, limpiaba vidrios, lavaba autos y me crié así hasta los 15 y después me subí arriba de un barco y me fui, en un barco pesquero”.

Respecto de la instrucción de sus progenitores, comenta que su padre cursó algunos grados de la escuela primaria y su madre es analfabeta porque “se crió en el campo” (en el interior de Santiago). Hasta el día de hoy relata que a ella le cuesta la lecto-escritura pero parece ponerle voluntad: *“mi mamá a veces agarra un lápiz y escribe, a su manera, pero ella trata de escribir o de entender...”*.

Sus hermanos han logrado culminar la primaria pero no siguieron estudios secundarios, o acaso, si bien comenzaron, no los terminaron. No da mayores explicaciones acerca de esta situación, comenta que en general sus hermanos comprenden que es una deuda pendiente pero que no emprenden acciones concretas para retomar la escuela.

Sebastián comienza sus estudios primarios en una escuela pública de un barrio periférico de la ciudad de Santiago. Comenta que alrededor de 5° grado deja la escuela y que termina el nivel primario en la modalidad de adultos. Los motivos de este recorrido los explica por “distracciones” de esa edad y a la soledad de su niñez, atribuida a la falta de acompañamiento de su familia. Las inasistencias eran recurrentes porque la escuela le parecía aburrida y esto, en alguna medida, determinó que la dejara porque se encontraba “perdido”.

¹⁶ Los nombres de los entrevistados han sido cambiados.

Luego comenzó la escuela de adultos donde volvió a repetir las mismas situaciones pero, una acción hecha por parte de la dirección que puede resultar de corte violento lo avergonzó y permitió que pudiera terminarla, según sus palabras:

"...Porque en el colegio cuando vos te pones de novio, ya no vas a estudiar sino que vas porque te hiciste amigos, te quedas afuera (...) Habré tenido 12 o 13 años y no quería entrar, entonces como ya era la nocturna y entraba a las 7 de la tarde me quedaba afuera, tenía mi carpeta y mis compañeros me copiaban, decía 'anda vos que yo después te copio' y hasta que una vez estaba con la chica que me había enganchado, estaba afuera y la directora o el director de ese colegio había dicho que el que no entraba llamaba a la policía, que nadie podía quedar rondando en el colegio. Llamó a la policía y me agarró la policía, me daba una vergüenza y justo sonó el recreo y salían todos los chicos, la policía me tenía ahí en el pasillo, no había hecho nada pero me decían "lo vamos a llevar", me querían hacer asustar..."

Como decíamos anteriormente, la sensación de soledad y de estar librado a su propia suerte acompañó estos procesos:

"...lamentablemente vengo de una familia muy dividida, mi mamá se ha separado de mi papá cuando yo tenía 2 años, mi mamá se vino a Buenos Aires, formó su familia, yo me quedé con mi papá y mi papá era alcohólico digamos, no tenía noción... no es como un padre que estaba de entrada con su hijo, él salía a la mañana y venía a la noche, era muy dividido todo, cada cual sobrevivía. Había muchos problemas en ese momento en la familia"

Frente a esta situación de soledad, una vecina de su barrio se transforma en un referente para él, ya que lo ayudó con las tareas escolares y promovió que se interesara en ellas. Sebastián relata que fue la guía que necesitaba y por eso, se siente agradecido con ella:

"...en mi cuadra, donde yo vivo en Santiago, había una señora que me vio crecer, era directora de una escuela de campo, entonces yo me acuerdo que gracias a esa señora, cuando yo tenía 12 años, me iba a buscar a mi casa, me golpeaba las manos ella y me decía '¿Qué estás haciendo?' y yo le decís 'estoy mirando tele' y ella me decía '¿Tenés tarea para hacer?', 'sí' 'bueno, agarra tus cosas, tus cuadernos y vení a mi casa. A partir de hoy, todos los días, vas a tomar algo y te vas a venir a mi casa...' y esa señora me ayudó. Ella me ayudó muchísimo, hoy por hoy ella tendrá unos 80 y pico de años y yo siempre cuando voy allá le digo: 'muchas gracias, muchas gracias'. Siempre la tengo en mi mente porque sin ella no hubiera aprendido a leer, ni a escribir, ni a multiplicar, ni a sumar yo me acuerdo que ella estaba constantemente ahí; hoy eso es impagable ¿no? acá tenés que pagar una maestra como para decir que le enseñe a mi hijo, yo sin esa mujer..., no tengo palabras de agradecimiento"

Una vez terminados los estudios primarios, no siguió la secundaria porque pensaba que "ya estaba, ya había cumplido". Una vez instalado en Buenos Aires fue cuando se empezó a plantear volver a la escuela; especialmente a partir de la lectura de libros y del incentivo de personas para las que trabajaba:

"...trabajaba en una empresa de seguridad y de repente, trabajando en seguridad tenía que mantenerme toda la noche despierto y empecé a leer, empecé a leer un libro, una revista, por medio de la lectura, por medio de un libro que empezaba a leer y bueno, esto fue el inicio de la inquietud de querer estudiar. Después que terminé ese libro fui a buscar otro libro y después otro, así que ahí empecé y después la gente que trabajaba en el edificio también como me habían llegado a apreciar me decían 'termina la secundaria', '¿terminaste la secundaria?', entonces me incentivaban. Me acuerdo que ellos eran judíos, son judíos y me decían 'terminala, si acá igual podés venir de noche y estudias tranquilo, 'sí, sí, sí,' yo siempre les decía... y dejaba pasar un año... Hasta el año pasado..."

Comenta que el mayor estímulo para volver a estudiar fue y es el "estudio en sí mismo" ya que considera que le puede servir como instrucción y como herramienta de comprensión. Nuevamente encontramos la valoración del conocimiento, como algo separado y valorado por se, algo que hay que alcanzar y, de manera consecuente, una idea de conocimiento asociado a mayor instrucción.

Sebastián trabaja en una casa que vende ropa de hombres y son las situaciones que allí vive las que lo conectan con el deseo de tener más conocimiento. En el caso que él relata, lo ejemplifica con la necesidad de mejorar sus cálculos matemáticos:

"...yo miro ahí que a veces se hacen descuentos y vos decís bueno, tenés que hacer un 8 por ciento o un 10 por ciento y veía que cuánto es el resultado porque yo quería manejarlo mentalmente y no me salía, entonces me di cuenta que es una necesidad para mí, una necesidad..."

Junto con su "necesidad" de manejar conocimientos básicos para entender algunas cuestiones que se le pueden plantear en el trabajo, también reflexiona sobre la importancia de la educación como un elemento de superación personal que le permitiría por un lado, no ser como sus padres y por el otro, ser una persona que no va a ser "engañada ni dominada". Esta última idea, en realidad, la desarrolla en una clase un profesor de Sebastián. Comenta que esto lo impactó y lo deja reflexionando nuevamente sobre el valor del conocimiento:

"...por ahí a nivel laboral creo que la mayoría de los chicos enfocan por ese lado, que se les va a hacer más fácil conseguir un trabajo, con justa razón... yo no la pienso tanto de esa manera porque, como te vuelvo a repetir, no tengo problema de trabajar digamos, trabajé en tantas cosas que no busco, no es que busco un papel para decir "bueno, quiero entrar en la oficina", me encantaría obviamente, pero mi problema no pasa por lo laboral sino pasa por lo personal, por el aprendizaje, yo que sé, yo no quisiera ser como mis padres. Es una parte muy importante el estudio para la vida del ser humano, es muy importante, yo creo que como un profesor dijo, hay algo que tuvo de cierto, que me dejó pensando, hay mucha gente que no le gusta que la juventud estudie, porque ustedes pueden cambiar, ustedes pueden cambiar porque el día de mañana pueden seguir estudiando, pueden ser otra cosa. Hoy por hoy el gobierno exige mucho también del estudio, él decía que era importante para nosotros, para nuestro futuro y siempre nos incentivaba, nos contaba y yo siempre me quedé pensando en eso, él decía '¿ustedes creen que hay mucha gente que le conviene que ustedes estudien? No, cuanto menos estudien más le conviene porque los pueden dominar a su manera, lo pueden manejar a su manera, hay gente que no quiere salir del poder y siempre manejar un estilo de vida'. Y eso me quedó, me quedó... me dejó pensando siempre. Yo no quiero que el día de mañana me mareen con ciertas palabras, por lo menos tener conocimiento, ya voy a estar más atento, con más conocimiento, más sabiduría, defenderme"

Varias veces intentó volver a estudiar y terminar el secundario. Primero se anotó en el Programa Adultos 2000. Sin embargo, el sistema de estudio a distancia no le dio resultados:

"...bueno, era a distancia y yo necesitaba asistir todos los días, aparte no me daba por el hecho laboral, trabajaba en una empresa de seguridad y trabajaba 12 horas, estaba parado todo el día y una vez que llegaba a mi casa lo único que quería era dormir, las piernas no me daban más. Habré hecho 3 meses y después no fui más"

Luego intentó en un CENS en el barrio de Belgrano, cerca de su trabajo. Sin embargo, tampoco esta alternativa le convenció por "el ambiente, medio pesado" y, además, le pesó la lejanía con su domicilio. Finalmente, se anotó en el CENS que funciona en una facultad por sugerencia de un amigo. Empezó a cursar y enseguida se sintió cómodo debido a la sensación de contención y preocupación de los profesores para que los estudiantes comprendieran los temas:

"...me gustaron los maestros, el grupo de maestros que hay, muy buenos En otros CENS te encontrás con maestros que te explican así nomás que por ahí vos, por ejemplo, en el otro CENS pasó que vos preguntabas algo y te decían '¿no entendiste? Te repetí tres veces', te decían así 'te repetí tres veces, preguntale a tu compañero'. En el que fui ahora no es así, tanto la asistente como la directora son personas que me di cuenta cómo que te miman"

A pesar de sentirse a gusto y de sus ganas por finalizar la secundaria, no logró sostener la cursada por motivos laborales. Actualmente es empleado y los cambios en los horarios de trabajo son constantes, lo cual atenta contra la regularidad en la asistencia a clase:

S: Y bueno, por cuestiones laborales tuve que dejarlo...

Entrev: ¿Cuál es el obstáculo mayor que vos tenés?

S: El trabajo...

Entrev: ¿Por cuestión de horarios, tiempo, porque llegas cansado...?

S: No, no, por cuestión de horario, el horario de trabajo, aparte yo le pido a la empresa un certificado laboral para que las faltas que tenga las pueda justificar y ellos te dicen "sí" pero después no te lo dan porque están en otras cosas, a ellos mucho no les gusta que le estés pidiendo papelerío o esas cosas...

Entrev: ¿Y no hablaste con la gente del CENS?

S: Sí, lo había hablado... pero las faltas que ya tenía eran bastantes... a mí me costó dejarlo, primero me costó dejarlo por el grupo de maestros, el grupo de maestros me encantó todo y bueno, ya se armó un buen grupo desde el principio, era un buen grupo..."

Sebastián relata que ansía volver a estudiar cuando logre saldar ciertas deudas económicas y conseguir otro trabajo que le permita conciliar ambas actividades. Valora mucho al último CENS al que asistió como espacio formativo, tanto por los contenidos que llegó a aprender como por las relaciones y vínculos sociales. Su deseo está puesto en lograr terminar el nivel secundario y, además, imagina la posibilidad de seguir estudiando una vez que lo concluya:

"Por ejemplo a mí me gusta historia y yo no conocía completamente la historia de los juicios y te mostraban esto y te mostraban aquello, hay un montón, cantidades de cosas. Ponele la lectura misma, por ahí nos daban... qué se yo, de Borges y te daban eso, por ahí con el profesor nos enganchábamos y se pasaba la hora que se tenía que ir el profesor y se quedaba viste pero porque hay muchas que tenés para aprender ahí. Yo quisiera terminar la secundaria porque yo quiero..., no quisiera terminar la secundaria y decir bueno, ya terminé, a mí me gustaría seguir estudiando".

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 hija asiste a una escuela primaria pública de un barrio porteño y su actual marido tiene título secundario, que obtuvo en una modalidad de adultos. Según nos comenta, su marido había dejado de estudiar "por rebelde" ante la separación de sus padres y, de grande, terminó el secundario "porque quiso".

Respecto de la escolaridad de su familia de origen, su madre se graduó del primario de adultos cuando ella tenía alrededor de 10 años de edad. No recuerda el grado de escolaridad de su padre, pero advierte su procedencia de una "familia de dinero" por lo que, intuye, logró realizar hasta algún año de la educación secundaria. Una tía, hermana de su padre, es graduada universitaria y la hija de ésta realiza la carrera de Diseño en la Universidad de Buenos Aires.

Laura es la segunda de tres hermanos. El más grande no culminó el 1º año de la educación secundaria mientras que el más chico sí, quien actualmente cursa estudios universitarios. Relata que la suerte de su hermano menor estuvo signada por sus propios méritos dada la falta de acompañamiento de sus padres:

"...él es el único de la familia que terminó y terminó, no por el mérito de los padres que le dijeron que estudie por el día de mañana, sino porque le nació a él estudiar".

Esta apreciación acerca del lugar de los padres en la trayectoria escolar de sus hijos atravesó toda la entrevista –recordemos que esta relación también la expresan varios de nuestros entrevistados- 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 lo mismo, no hice cosas nuevas de lo que hice ayer o seguimos con lo de ayer, como enojada, yo le digo que está bueno que tu mamá se interese por las cosas que hacés, quiero que ella se incentive por el estudio, yo le digo que está bueno que estudie que si ella estudia el día de mañana hacés lo que querés, puede seguir una carrera, le digo las cosas para que por ahí no le pase lo que me paso a mí".

Respecto de la escolaridad primaria, relata que asistió a una escuela privada y que los dos últimos años cursó en una institución pública, de manera coincidente con la separación de sus padres. A partir de su experiencia, sostiene que la escuela pública no le resulta de buena calidad en comparación con la privada. Para ella, la responsabilidad de la escuela pública se diluye en la falta de autoridad:

"... sexto y séptimo fueron dos grados que los hice muy a los ponchazos, digamos porque tenía solamente una base de primero a quinto que era muy fuerte; (en la escuela pública) habían sacado todas las áreas y dejaban una sola maestra, los chicos se portaban muy mal y eran como inestables, no podíamos estudiar porque había demasiado barullo en el aula y era como imposible y bueno pasé sexto y séptimo como a los ponchazos..."

Terminada la escuela primaria, se anotó 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 y, en particular, algunas asignaturas como por ejemplo matemáticas:

"es como que uno si no tiene un incentivo para estudiar es como que cuesta seguir, por ejemplo no sentía el incentivo del estudio y por ahí mi familia no era mucho de sentarse conmigo, estaba todo el tiempo sola con el tema del colegio, por ahí porque mi mamá hizo hasta séptimo grado y después no siguió, no tiene formación digamos. Mi papá por ahí es una persona que trabajaba todo el tiempo y no tenía tiempo para mí, entonces no sentía un incentivo por el estudio, aparte se me complicaba con tantas materias. Pasé a segundo año y no entendía nada, matemáticas era muy complicado, porque imaginate, pasé primero raspando entonces en segundo se me complicaba más, cuando empiezan a ver cosas con numeritos por acá, numeritos por allá, raíz cuadrada por allá, era como que no entendía nada. Terminé repitiendo segundo y me cambié a un colegio estatal otra vez, pasé a tercero en el estatal y creo que después abandoné, porque no sentía un incentivo por 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 profesores de la escuela. En alguna medida, aparece por primera vez las prácticas de los docentes como obstaculizadores de su permanencia en la escuela sin entender por qué si ella "hacía las cosas bien" le pasaba esto y justificando estas mismas acciones cuando sus compañeros no hacían "lo que se espera" de un alumno:

Entrev: *¿Ese es tu recuerdo de la secundaria que pasaste? ¿Cuándo decías de la arbitrariedad...?*

L: *Por ejemplo Geografía de primero la tengo previa hace 200 años, y la profesora de Geografía me agarró bronca, no sé... no sé por qué, porque yo además soy una momia nunca digo nada, no hago nada y no sé por qué, cada dos por tres me decía, vos tal cosa y yo no sé ¿por qué? Porque yo decía, estoy acá me siento delante de todo, típica traga sentada adelante y me bochó, me mando a diciembre y a marzo, y otra vez a marzo y yo iba a rendirla y otra*

vez me bochaba y siempre así, nunca me dejaba pasar la materia y yo decías ¿pero por qué? ¿Qué tiene en contra mío? Porque yo nunca hice nada, no era de hablar en clase. No sé, a veces un profesor te toma de punto y te la hace re complicada para pasar...

Entrev: *¿Vos sentías que eso también se repetía con otros compañeros?*

L: *Sí, siempre hay alguno que contesta mal, y después decían 'pero mirá cómo me trata, siempre me manda a diciembre porque me odia'. y yo le decía 'pero también vos mirá como le contestas, le contestas mal no haces nunca los trabajos prácticos, nunca haces nada entonces obviamente que te va a tener de punto'. No sé, nunca entendí esto...*

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. A los 19 años se va a vivir con el padre de su hija y a partir de allí se dedica al cuidado de la casa y a la maternidad. La "desilusión", causada por la escuela secundaria, no significó un desaliento para seguir estudiando. Comenta que su primer marido la incentivó a trabajar y a seguir estudiando y que él sí siguió estudios superiores y fue docente universitario para luego abrirse camino con su propia empresa.

Pasaron tres o cuatros 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:

"...los horarios eran rotativos, si no te toca ir todos los días vas algunos días, algunos días te los cambian. Yo tenía que dejar a mi hija con alguien, por ahí algunos días te decían que no y no iba y la nena iba de un lado a otro. Entonces dije no, no podía, no terminé ahí el año, deje a mitad de año".

También intentó rendir libre, estudiar en su casa y dar los exámenes en la escuela pública pero tampoco este sistema le resultó:

"...En la EMEN que queda en avenida Córdoba y Ayacucho. Me bocharon en varias materias entonces como que me desilusioné y dije no".

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:

"Yo aparte siempre seguí con este tema, porque a nivel laboral es como que es muy importante el secundario, yo siempre me arrepentí de no haber terminado, creo que te cierra un montón de puertas porque a mí siempre me gustó el lado artístico digamos, costura, telas, confección de joyas, manualidades y la verdad que digo, qué lastima, ¿no? Porque si yo hubiese terminado el secundario podría haber hecho otras cosas. Por eso a veces retomaba el estudio, porque quería llegar a poder, poder llegar a la facultad, poder hacer algo que a mí me guste porque por ahí como que el secundario es como una transición hasta que llegás a hacer la facultad, que ya elegís lo que te gusta y lo que querés hacer".

Su trayectoria escolar hasta llegar al CENS estuvo signada por "desilusiones" varias, entre otras, aquellas que le generaron problemas administrativos para inscribirse una vez que decidió volver a estudiar:

"Después para anotarme en el CENS, fue todo un lío porque me habían perdido la documentación en el ESBA, cuando me quise anotar en el CENS fue un lío tremendo, no me querían dar el pase, de un colegio me pasaban a otro, se echaban la culpa, del EMEN Nº 4 le pasaban la culpa al ESBA, en el ESBA se pasaban la culpa a otro y yo iba de un lado a otro, yo decía 'no le echo la culpa a nadie pero necesito los papeles', si no me daban el pase era como que acá no me podían anotar..."

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. Sólo menciona en particular a una profesora que enmarcó el trabajo desde la exigencia de la asistencia (dos horas semanales) como requisito de aprobación de la asignatura porque se trataba de una materia "muy difícil", debiendo seguir su dictado para "no perderse" y porque no le gustaba que los alumnos se distrajeran en clase, lo que redundaba en cierto maltrato verbal. Fue una profesora "controvertida" dado que buena parte del grupo de alumnos la apoyaba, mientras el otro la denostaba.

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. Laura relata que la presión que sintió fue tal que le generó un pico de stress que la obligó a estar dos meses internada.

A pesar de que intentó volver al CENS una vez superados sus problemas de salud, la sensación de encontrarse perdida y atrasada respecto de los contenidos nuevamente la colocan en esa situación de "no entender nada" y fue la siguiente causa de su abandono:

"cuando volví los profesores explicaban cosas que yo no ni entendía, yo les decía no entiendo de lo que estas hablando me perdí todo este tiempo. Quise copiar las carpetas pero igual copiaba las carpetas y no entendía las cosas, cuando iba me sentía re perdida, estuve yendo así una semana y vi que no le cazaba el hilo, estaba muy atrasada y había materias en que estaba todo bien y otras que no, como por ejemplo Filosofía, no entendía nada de lo que hablaba, nunca había tenido Filosofía".

De todas formas, tiene expectativas de comenzar 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":

"A mí la verdad que me parece genial como está hecho el CENS, incluso los profesores van con otra mentalidad que en el secundario, ellos van a ayudarte a que vos termines, no van a complicarte para que vos no pases, por ahí es muy distinto al colegio común que es como que van a complicártela y hasta que no aprendas, te bocha, si no aprendes como a ellos les gusta, me parece como más complicado el secundario común y cuando llegás acá es como que te están mucho encima. Yo la verdad la pasé tan bien que... me pareció genial como estaba hecho, aparte cada vez que necesitabas ayuda podías ir a la asesora pedagógica y ella te ayudaba en todo; en las cosas que no entendías ibas mil veces y mil veces te explicaba, mil veces te decía qué no hacer, qué hacer".

También, cursar con personas adultas la incentiva a seguir estudiando. En tal sentido, los consejos de personas un poco mayores le dieron cierta orientación y deseos de proseguir:

"Ver gente más grande es como que..., como que uno no pierde la esperanza de terminar, por ahí uno se deja y dice, tengo 30 años y es como que otra vez el estudio da dolor de cabeza y lo dejo así y por ahí uno ve gente más grande y te da como que si ellos pueden, yo también tengo que poder. Ellos mismos me decían a mí que no deje cuando yo decía que no entendía nada, yo tenía una compañera de 40 y pico casi 50 años y me decía 'no dejes', sabés los sacrificios que hago yo para tratar de venir, tengo un montón de chicos y mi marido y trato de venir pero estaba muy desilusionada, quería empezar bien y venir bien".

Su "desilusión" la refiere a la forma en que tuvo que afrontar sus estudios y los consecuentes problemas de salud; aunque, mientras cursó, estaba muy entusiasmada y comprometida con el estudio:

"incluso yo venía del CENS y llegaba como a las 12hs y a mi hija la tenía que ir a buscar como a las 16hs y me ponía a repasar todas las pavaditas que habíamos visto, porque tenía 4 horas y por ahí era repasar cositas porque no eran temas nuevos ya muy metidos en la materia, por ahí eran repasos nos decían repasen esto y yo me ponía a hacer todas las cosas de temáticas, estaba como muy entusiasmada. Yo decía, 'más vale que me enganche de cero que

no me deje estar porque en cuanto me deje estar voy a perder el año otra vez'. Bueno, venía súper entusiasmada y este golpe es como que me mató ahí, y dije 'bueno, el año que viene lo hago y lo hago de nuevo'. Es como me decía mi mamá, 'si esperaste tanto, anotate de nuevo'".

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:

"Hacerlo así a distancia, no, no me veo. Ir y presenciar clases y tener contacto con mis compañeros de esa manera, porque sola es mucho más difícil, porque uno cuando está en la casa, digamos, mi trabajo es en la casa, estoy siempre en casa, yo me ocupo de todo lo que respecta a eso, entonces a veces es como si vos decís lo hago sola por mi cuenta, a veces tengo que planchar y dejo el estudio por planchar y antes no, antes yo iba al CENS y me dedicaba esas horas que iba hasta el medio día y me dedicaba a estudiar".

Tal como vimos en otra parte de su relato, sus aspiraciones y expectativas actuales refieren a lograr terminar el CENS y seguir estudios universitarios relacionados con "algo creativo". Su prima es estudiante de la carrera de Diseño de Indumentaria y la incentiva para que pueda hacer la misma carrera:

"La verdad que es lindo lo que hace mi prima, me gusta mucho, bueno a ella le costó mucho el CBC, porque ella estudia en la UBA y lo hizo, me dijo después Lau, haces todo lo que tenés ganas, es re lindo. Yo cada vez que voy estoy re interesada en entender lo que hace, lo que pinta, lo que está estudiando, ahora está haciendo calzados"

Parece entusiasmada con volver a estudiar. No sólo por sí misma, sino por el ejemplo que quiere brindarle a su hija. La niña recuerda en que su madre vuelva a estudiar y se piensa a sí misma como siguiendo la facultad tal como su padre:

"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; ella siempre me dice '¡uy! a mí me quedan como 200 años todavía y no quiero ni pensar en la facultad'. Pero como su papá hizo la facultad y ella es muy seguidora de la facultad es como que lo ve a él que estudió, que hizo tal cosa, ella dice 'voy a terminar en la facultad como mi papá, voy a terminar el secundario y voy a hacer la facultad, no sé que si medicina o abogada no sé qué voy a hacer pero algo voy a hacer...'"

Aquí, una vez más en sus reflexiones finales, la figura de los padres como orientadores y como ejemplos aparece significada como una incidencia decisiva en la trayectoria escolar de los hijos. Desde esta perspectiva, se ocupa de ser un referente no sólo para su hija, sino para sus compañeros de grado, a quienes invita a su casa para ayudarlos con las tareas escolares:

"A veces digo qué papel importante juegan los papás para que el chico quiera seguir el colegio, yo lo veo desde mi experiencia porque por ahí si hubiese tenido unos papás más dedicados al estudio y ayudarnos a toda costa a terminar, incentivarnos de alguna manera, incluso cuando ellos vienen a casa (los compañeros de escuela de su hija) a ellos les gusta venir y eso me hace sentir bien porque, es como que dicen vamos a la casa de Ángeles que Laura nos ayuda a ver cosas de la materia. Es una lástima que los papás..., yo lo veo mucho en los compañeros de ella y los papás es como que no están muy interesados en sentarse, algunos trabajan y otros no, yo por ahí soy de las que no trabajan y por ahí le dedico más tiempo a mi hija... "

Los dos jóvenes entrevistados realizaron varios intentos para lograr la terminalidad de la educación secundaria, que valoran en gran medida. Ambos comparten el esfuerzo que les significó el encuentro de un dispositivo institucional que les resultara el adecuado para sostener la escolaridad y terminarla en un futuro. También, comparten el peso que le otorgan a la dimensión familiar en las expectativas y apoyos, en los "éxitos" o "fracasos", entradas y salidas del sistema escolar.

En el caso de Sebastián, su trayectoria está signada por un sentimiento de soledad y de hacerse su propio camino en la vida. En la actualidad, remarca que son los problemas económicos los que lo fuerzan a sostener un trabajo que le impide prever horarios y dedicarse al estudio. El caso de Laura revela una dimensión de género diferente a la expresada en las otras entrevistadas. Ella, se siente “atrapada” en el desempeño de un rol femenino asociado al ámbito de la reproducción doméstica que atenta contra sus deseos de continuar estudiando.

Tanto por los conocimientos que lograron apropiarse en los recorridos escolares ya iniciados en el CENS, como por las posibilidades que se abren al obtener el título secundario, en los dos casos, la valoración del espacio formativo realimenta sus valoraciones por la educación formal. Para Sebastián se trata de manejar ciertos conocimientos que, por un lado, lo distancien de sus orígenes donde la instrucción/educación no era valorada y, por el otro, le brinden herramientas para mejorar sus oportunidades laborales. A su vez, aparece la expectativa de construir un sentido de sí mismo con ausencia de sujeción.

En el caso de Laura, en cambio, lograr la terminalidad del nivel secundario se vincula a construir un sentido de sí opuesto a la experiencia parental y, también, al que se constituye en el solo desempeño de tareas vinculadas a la reproducción doméstica. Desde estos sentidos, Laura otorga especial atención y dedicación al seguimiento de la escolaridad de su hija.

Grupo D: Los que nunca empezaron ¹⁷

Reconstruimos aquí las trayectorias socioeducativas de dos inmigrantes paraguayos –un hombre y una mujer. Tal como en la categoría anterior, concertamos encuentros con otras personas que finalmente no se presentaron a la cita acordada o bien no dieron lugar a ser entrevistadas. Quizás la falta de anclaje institucional, el temor a tener que dar cuenta de su recorrido de estudios puedan explicar la baja respuesta obtenida en este grupo.

Las dos personas entrevistadas asisten o asistieron regularmente a un centro de formación profesional de su barrio. Historias de pobreza en su país de origen, migración e inserción en una nueva sociedad marcan los relatos de estos sujetos que aún no han podido iniciar la escuela secundaria aunque imaginan que podrán hacerlo en un futuro no muy lejano.

Miguel

Miguel tiene 37 años de edad y vive en una villa ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Nació en Paraguay y hace aproximadamente veinte años que vive en Argentina, con algunos viajes a Paraguay en ese tiempo, hasta que finalmente se instala en Buenos Aires.

En Paraguay hizo hasta 5° grado de la escuela primaria. Comenta la dificultad de mantener los estudios en su país de origen debido a la escasez de escuelas, más allá de la zona céntrica, y de transporte público, así como la nula ayuda para la compra de útiles escolares:

“En Paraguay la escuela es más o menos, no hay ayudas, yo no vivía en el centro, vivía un poco a la orilla y uno cuando no tiene vehículo, hay dos colectivos, a las seis y media hay un colectivo, a la mañana y a las once, si ese colectivo te deja, vos te quedas, hay que meterle pata, dos horas de viaje ¿entendés? Muchas cosas del colegio, es lejos, no hay posibilidades tampoco, hay que comprar completo... hojas, cuadernos, lápiz, lo que sea...”.

Una vez en Buenos Aires se dedica a trabajar. Primero en obras de construcción, realizando diversas tareas:

¹⁷ Los nombres de los entrevistados han sido cambiados.

"...aprendí cosas de construcción, colocación de cerámica, electricidad algo entiendo pero la parte de pintura sí, más o menos pintura completa, refacciones de departamentos. Todas esas cosas...trabajaba con un arquitecto, después trabajé con personas particulares".

En principio, si bien su aspiración era seguir estudios que lo instruyeran además de proveerle una formación que mejorara sus condiciones de trabajo, la cantidad de años que esto implica lo desalentó y tomó una decisión pragmática: realizar un curso que le diera un oficio en el corto plazo. Así, se inscribió en uno de peluquería en Paraguay y luego volvió a hacer otro "de especialización" en un Centro de Formación Profesional en Buenos Aires. Estos cursos le posibilitaron abrir una pequeña peluquería en la calle central de la villa. Este trabajo le da libertad para manejar sus horarios, e ingresos que satisfacen sus necesidades. Además, considera que, si bien hay algunas tareas que debería perfeccionar, tiene un buen desempeño como peluquero lo que le permitió armar una buena clientela:

"...acá la gente es muchísima, acá circula mucha gente y yo acá, más o menos, un día sábado hago 200, 300 pesos en un día porque yo tengo clientela, paisanos míos, porque salen diferentes clases de cortes... peinados, yo hago todo. Entonces dejé de trabajar de obra, de pintura".

Su actividad como peluquero le da más independencia para decidir qué hacer; mientras que, el trabajo en la construcción le implica una relación de dependencia con arquitectos y otros especialistas de la construcción. Si bien tuvo propuestas de trabajo independiente, a partir de los contactos que hizo en el pasado, su temor a no estar a la altura de las circunstancias por sus limitaciones en conocimientos de matemáticas -por ejemplo para realizar presupuestos-, entre otras cosas, puso un límite a su progreso en este tipo de actividad. De allí su interés en seguir estudiando. Considera que en la escuela adquirirá los saberes necesarios para desempeñarse mejor laboralmente y tener mayores ingresos:

"...Pasa que a mí me falta muchas veces lengua y me falta un poco más de teoría, hay que escribir mejor, expresar mejor por ahí a mí se me olvida una partecita, no puedo todo... esas cositas, eso me falta de terminación... para expresar bien. Porque uno hay que saber leer y escribir bien, muchas veces por eso dejé la obra también, porque día a día ya me ofrecieron cosas más grandes, la señora (se refiere a una arquitecta) ya tiene confianza en mí, salió bien el trabajo, entonces ella me ofrece cosas más grandes y entonces a mí me falta la teoría de escribir mejor y expresar mejor y entonces yo ya tengo miedo, entonces en vez de agarrar el trabajo, se lo doy a otro pero el otro no me da nada, entonces a mí no me gustó eso, entonces me retiro y me quedo con este trabajo que estoy acá".

Estas ideas acerca de las posibilidades que la finalización de la escuela podrían brindarle, fueron incentivadas por una arquitecta para la que nuestro entrevistado trabajaba antes que armara la peluquería:

"Siempre me decía mi patrona: 'Miguel, vos sos un muchacho muy trabajador', la señora me apoyaba mucho, me decía 'Miguel, vos sos una persona muy responsable, me gusta como trabajás, a vos lo que te falta es estudiar, cuando vos termines tus estudios vas a ser otra persona, ese estudio te va abrir la mente, te va hacer pensar diferente, te va abrir a otras cosas, vas a mirar de otra forma la vida, haceme caso y estudiá'. Y entonces siempre me picaneaba la arquitecta esa".

Siguiendo estos consejos se inscribió en una escuela con modalidad de adultos para culminar los estudios primarios y, también, realizó cursos de idioma y de computación. Desde su perspectiva, realizar la escolaridad primaria en la modalidad de adultos fue una muy buena experiencia. Reconoce que el maestro que tuvo fue muy importante para poder culminarla dada su buena voluntad para explicar aquello que no comprendía y por contener a la totalidad de los alumnos:

"...Un buen maestro, que tiene voluntad, que tiene paciencia y nunca te va a decir... cuando vos le preguntás cosas siempre reacciona bien, explica bien y eso es lo que a mí me faltaba, porque vos le preguntás a una persona y te dice 'no, jasi es!' y entonces siempre te que-

da medio duda y ya no le querés preguntar más, porque a veces te da timidez y con esa gente que estás acá, te enseña espectacular”.

Durante toda la entrevista, Miguel se mostró muy entusiasmado con la posibilidad de seguir estudiando. Demuestra tener planificación, objetivos muy claros sobre su futuro y cuáles son los pasos a seguir. Esto lo lleva a sentirse confiado en poder lograrlo:

“... en tres años dicen que si uno estudia bien, puede terminar. Pero yo quiero terminar, voy a terminar, este año iba a entrar... lo que pasa es que este año estoy organizando todo bien y soy joven todavía, entonces voy a preparar bien la peluquería, la pieza de arriba para alquilar y entonces ahí ya voy a entrar en la secundaria, pero voy a seguir continuamente hasta que yo termine lo que quiero terminar, porque hay que preparar lo básico. Y bueno, a través de eso uno puede vivir mejor, vivir mejor, tener sus posibilidades de tener más allá, donde quiere llegar puede llegar ¿no es cierto? Uno puede terminar lo que yo quería terminar, yo quiero terminar maestro mayor de obra porque ese es el estudio más rápido que pueda hacer para trabajar, entonces ya me sirve la secundaria como una defensa. Porque uno estudia, estudia, pero no sabe lo que quiere hacer... y yo no, yo quiero un estudio y a través de ese estudio quiero como herramientas, entonces el día de mañana si existe la posibilidad bueno, puedo hacer arquitectura porque tengo más posibilidades...”.

Celinda

Celinda también es paraguaya y vive en la misma villa que Miguel, ubicada en el sur de la ciudad de Buenos Aires. Tiene 38 años, está casada y tiene cuatro hijos: una hija de 16 años, una de 13, otra de 7 años y el más pequeño de 4 años de edad. Su marido, también paraguayo, ya vivía en Buenos Aires cuando ella se trasladó desde Paraguay hace tres años porque una de sus hijas tiene un problema neurológico y se encuentra haciendo un tratamiento médico en un hospital público de la Ciudad; tratamiento que, según ella, es “de por vida”:

“...mi hija... tenía problemas de epilepsia, acá le detectaron que tenía problemas de epilepsia, retraso mental y tiene un quiste en la cabeza. Está siguiendo acá, en el Garrahan los estudios y por medio de eso vinimos, porque estábamos ahí en Encarnación, cerca de la escuela, estábamos bien pero como tenía problemas y allá no te dan la oportunidad de hacerle un estudio a tu hija, nada, tenés que pagar todo, todo ... entonces como mi marido estaba instalado y mi hermana también, un día lo llamé y le dije que le detectaron que tenía un quiste, entonces me vine, se quedó mi nena más grande, terminó su estudio ahí y después la trajimos también. Como me dijo el neurólogo de ella que era de por vida su tratamiento entonces decidimos vender allá el terrenito que teníamos y vine y compramos acá un lugarcito...”.

Los hijos de Celinda tienen una situación educativa variada. Los dos más chicos asisten a la escuela, una a la primaria y el otro al jardín de infantes. Si bien la más grande terminó sus estudios primarios, se le hizo costoso seguir la secundaria debido a la enfermedad de su hermana y también, por el hecho de tener que cuidar a sus hermanos más pequeños, lo cual la llevó a reiteradas inasistencias que influyeron en que abandonara. Luego, hizo cursos de inglés y computación en un colegio privado cerca de donde viven; y actualmente aspira a continuar la escuela secundaria. La hija de 13 años que está enferma no está escolarizada puesto que, según nos comenta Celinda, no hay escuelas de educación especial cercanas a su vivienda.

Celinda relata que en su familia de origen eran muchos hermanos y que los mayores culminaron estudios secundarios en Asunción y los más pequeños, que vivían en zona rural, no lograron comenzar la escuela primaria. Según comenta, el principal obstáculo fue la falta de tiempo para estudiar dadas las tareas cotidianas y la imposibilidad de traslado a Asunción donde se encuentra la mayor cantidad de escuelas:

Entrev: *¿En qué zona vivías de Paraguay?*

C: *En Itapúa, en María Auxiliadora.*

Entrev: *¿Y cuánto tenías que recorrer para ir a la escuela?*

C: Y un montón de kilómetros... yo me iba a la casa de mi hermana, quedaba cerca de la escuela, me iba ahí para estudiar, para terminar mi sexto grado pero como era casa ajena y tenía muchos hijos...uno no tiene tiempo para estudiar.

Entrev: *¿Y después ya dejaste de ir a la escuela?*

C: Sí, ya no teníamos oportunidad para estudiar.

Entrev: *¿Y qué hiciste?*

C: Y después me casé...

Así, hizo la escuela primaria en Paraguay y la terminó cuando tenía 13 años de edad. Sin embargo, no cuenta con los certificados correspondientes por lo que se le sugirió que curse en la modalidad de adultos el último año de la escuela primaria:

"...yo quería seguir el estudio, porque yo había terminado el sexto grado en Paraguay pero no me entregaron el título ni nada, el certificado y me dijeron que era más fácil hacer de vuelta el sexto grado, porque traer de allá el certificado, tiene que ser todo legalizado los papeles. Entonces me dijeron que es más fácil hacer de vuelta el sexto para después pasar a séptimo..."

En estos momentos, ante los obstáculos familiares para seguir estudios secundarios, nuestra entrevistada está culminando el tercer y último nivel del curso de peluquería que se dicta en el Centro de Formación Profesional de su barrio. Le gustaría seguir estudiando, principalmente porque le parece que "no está de más estudiar" y por las posibilidades de empleo que, cree, se le pueden abrir. Un incentivo para seguir estudiando es la posibilidad que le da su profesora de peluquería para colaborar con ella en el curso como asistente:

"...eso me estaba diciendo Mara, porque el año pasado estaba eligiendo para su asistente, necesitaba una asistente y me preguntó a mí si yo terminé el secundario y le dije que no, ella me dijo que si ella elegía a uno, me elegiría a mí para ser asistente... me dice: 'vos trabajas bien, si es por mí, yo te elegiría. Pero como no terminé la secundaria no puedo'"

Hemos visto en este punto que los adultos entrevistados que componen el grupo de los que nunca ingresaron a la educación secundaria comprenden situaciones de vida signadas por la migración de su país de origen y la búsqueda en Buenos Aires de mejores oportunidades laborales, en uno de los casos, y de salud en el otro.

Miguel y Celinda comparten experiencias escolares previas en sus países de origen de características semejantes, en cuanto a las restricciones al acceso dadas por la menor oferta educativa en sus lugares de residencia. También, comparten los obstáculos que se les presentan, dada su condición de migrantes, para lograr la revinculación escolar en nuestro país. A su vez, tal como reseñamos en otros casos, los certificados de estudios extranjeros usualmente constituyen obstáculos para seguir estudios en Buenos Aires. Varios de nuestros entrevistados tuvieron que hacer diversas gestiones, poniendo dinero de su bolsillo, sometiéndose a situaciones de maltrato en exámenes de equivalencia, entre otras cosas.

Miguel considera que para progresar laboralmente necesita de conocimientos y competencias que, él entiende, sólo puede obtenerlas en el marco de la escolaridad formal. A su vez, va armando diversos caminos alternativos que le permitan acercarse a su deseo: lograr la independencia laboral y económica, necesaria para sostener la escolaridad secundaria a futuro.

El caso de Celinda es diferente. De su relato, se desprende una organización familiar que, en gran medida, gira en torno al problema de salud de una de sus hijas en el marco de las condiciones de pobreza en que debe gestionar su vida cotidiana. La falta de recursos materiales y el reordenamiento de las prioridades en las actividades domésticas no sólo influye en que Celinda no ingrese en el nivel secundario, sino que su hija mayor, en una edad más cercana a la teórica, no pueda iniciarlo. Sin embargo, aquí también es posible observar otros recorridos formativos que documentan la importancia de la dimensión educativa para Celinda y su familia, a pesar de las circunstancias vitales difíciles por las que atraviesa.

5 Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos documentado algunos de los debates que atraviesan el campo de la educación de jóvenes y adultos así como los importantes desafíos que se propone en la actualidad la Ley de Educación Nacional. Se trata de comprender a la educación como derecho de todos y responsabilidad pública, lo que supone la interrogación acerca de qué políticas concretar en vistas a la proporción de la población que no ha culminado la educación secundaria. La indagación acerca de las trayectorias de jóvenes y adultos permite explorar la complejidad del campo, advirtiendo la heterogeneidad de situaciones de vida y las múltiples entradas y salidas de instituciones educativas que los alojaron más o menos exitosamente.

En los relatos de los sujetos entrevistados es posible advertir que se encuentran en posiciones parecidas desde el punto de vista de las condiciones materiales. No obstante, 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 concientes ni racionales - que se configuran en la compleja zona de articulación entre agencia y estructura.

Decíamos con anterioridad que en los relatos de los entrevistados es posible advertir la existencia de una *matriz de experiencias* ligadas a las posibilidades de terminar la educación secundaria. La necesidad de trabajar, cuidar de la familia, migrar, una mala relación con la institución educativa o con los docentes, los miedos que se presentan frente a la idea de “volver a agarrar los libros”, pueden transformarse en obstáculos que alejan a nuestros entrevistados de la posibilidad de terminar el secundario en los tiempos estipulados por el sistema. Sin embargo, a nuestro entender, este alejamiento no debe ser entendido en términos de “abandono” ya que –de diferentes maneras- los sujetos mantienen un vínculo con lo educativo/escolar que se expresa en cuestiones tales como el persistente deseo de darse una “segunda chance” o apostando por la escolaridad de sus hijos, entre otras.

Desde el punto de vista de los sistemas clasificatorios presentes en las estadísticas educativas, nuestros entrevistados ingresan, en diversos momentos, en categorías tales como: abandono escolar, deserción escolar, reingreso, entre otros. Tales formas de nombrar a quienes no asisten regularmente a las instituciones educativas construyen sentidos estigmatizantes sobre ellos. Al mismo tiempo, no permiten capturar procesos individuales y sociales dentro de los cuales identificamos a lo largo del trabajo como revinculación escolar, retiro, alejamiento, procurando que la nominación intente captar la complejidad del vínculo que los jóvenes y adultos que tienen pendiente completar o hacer íntegramente la escolaridad secundaria mantienen con ella. Los entrevistados hablan de idas y vueltas, de tránsitos por otros ámbitos educativos en sus búsquedas por “formarse”, de “querer y no poder”, de enojos y resentimientos con experiencias escolares previas, de la proyección de un futuro escolarizado para sus hijos; de la producción de una identidad escolarizada que se manifiesta de múltiples formas y varia-

das ponderaciones a lo largo de la vida. 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 tal sentido, es posible documentar huellas específicas de la experiencia escolar y de la forma escolar, no sólo en las expectativas futuras para sí y los hijos, sino también en las valoraciones acerca de las habilitaciones que se supone otorga el paso por la escuela. Y aquí hacemos referencia a cuestiones tales como la valoración de la "cultura escolar" asociada a "saber ilustrado"; a una naturalización de que este saber se halla escindido del saber previo de los alumnos – adultos. Así, y tal como ya lo consignáramos, "agarrar un libro" es una frase recurrente por la cual jóvenes y adultos expresan los temores ante el retorno escolar y condensa, entre otras cuestiones, la distancia que perciben con el supuesto desempeño cognitivo que exigiría la escuela. Como contrapartida, el deseo de concluir la escolaridad secundaria o el haberlo logrado habilita un sentido del yo instruido. Este sentido del yo es producto, al tiempo que parte, de renovados procesos de distinción cultural y de recreación de nuevas fronteras sociales para los propios sujetos en el marco de sus diversas experiencias vitales. Así, tener o no "capital escolar" se significa como un atributo altamente valorado en las clasificaciones y pertenencias sociales, apropiado por los sujetos para producir sentidos de vida futura a partir del paso por la escuela (Saucedo Ramos; 2003). Para el caso de jóvenes y adultos, a diferencia de los niños y adolescentes, las variaciones en las experiencias vitales como procesos no lineales que se desarrollan a lo largo del tiempo, la presencia de constreñimientos estructurales y ciertos elementos desencadenantes son los que, en su conjunción, alientan o no la decisión del retorno escolar.

Advertimos una marcada valoración de la posesión del título. Por un lado, asociada al esfuerzo vital y cotidiano que implica sostener la escolaridad y terminarla. Pero, por el otro, es posible vincularla a la permanencia de sentidos de "lo escolar" que enfatizan la responsabilidad y el esfuerzo individual, opacando las condiciones objetivas en que, en muchas ocasiones, transcurre el paso por las instituciones y el padecimiento de prácticas que tienden a expulsar y discriminar a los sujetos. Asimismo, estas valoraciones se entrelazan con una asociación de sentidos por parte de los sujetos que significan a la escuela como continente de saberes legitimados y, su contrapartida, cierta descalificación de aquellos que las personas construyen en el resto de los espacios que también moldean sus vidas. Estas concepciones muchas veces se hacen presentes en los significados que estos sujetos le asignan a su propia experiencia escolar, específicamente cuando se van de la escuela. Las explicaciones más recurrentes que dan acerca del alejamiento de la escuela refieren a problemas individuales (como la falta de capacidad, o de interés por seguir en la escuela, migraciones, necesidad de trabajar, de formar una familia) que, en ocasiones, se jerarquizan sobre otros relatos en los que se manifiestan experiencias de arbitrariedades, maltrato e injusticias por parte de actores escolares. Así, si bien aparecen cuestionamientos a la escuela, las explicaciones tienden a colocar al sujeto "en el banquillo de acusados" por su responsabilidad en "abandonar" la escuela; desestimando otros procesos sociales y también escolares que pudieron incidir en las decisiones de los sujetos.

Cuando encuentran una institución donde se sienten alojados en su condición de alumnos/adultos, la experiencia escolar permite asentar un sentido del yo ligado al esfuerzo y la "realización personal", con posibilidades de sobrepasar el ámbito escolar para proyectar otro sentido de la vida. En este punto, hombres y mujeres que desempeñan roles maternos o paternos, ponen a jugar esos atributos en relación a sus hijos: sea proyectándoles un mejor futuro u ofreciéndoles un padre o una madre más competente.

Para el caso de las entrevistadas mujeres, el desempeño del rol materno impregna el sentido del yo que se construye en relación a lo escolar, en la medida en que tener el título es significado como una mejora en sus competencias maternas. Respecto de esto, no puede observarse que este sentido de sí no puede escindirse de una relación social más general, la relación escuelas – familias, en el marco de la cual las primeras demandan a las familias colaboración en las tareas escolares de los hijos.

En este trabajo comprendemos que el conjunto de decisiones, no necesariamente conscientes 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. Sin embargo, surge claramente de las entrevistas realizadas que si bien es una condición necesaria, no necesariamente es suficiente para lograr la inserción, continuidad, permanencia y egreso. 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. En este sentido, acordamos con Rodríguez, cuando señala la existencia de un desacople entre los tiempos que estipulan las políticas y programas educativos -puestas en términos de metas- con los tiempos y las significaciones que producen los sujetos destinatarios en diferentes momentos. La fijación de metas en el campo de las políticas educativas es una cuestión que atañe a la acción estatal y es imprescindible para la determinación de horizontes a alcanzar, y para la implementación y articulación de acciones que dichas metas requieren para ser efectivizadas. De manera complementaria, encontramos autores que refuerzan urgencias y demandas en pos de cumplir, en el menor plazo posible, con políticas de democratización educativa. En esta línea, autoras como Sirvent y Llosa lo hacen desde una perspectiva teórica que enfatiza las consecuencias de que los sujetos permanezcan en "situación de riesgo educativo" de no mediar aquella extensión.

Por nuestra parte, y acordando con la perentoriedad en que deben implementarse programas que impulsan la ampliación de la incorporación de las personas a la escolaridad en sus diferentes niveles, también nos resulta importante advertir que, aún en condiciones de subalternidad, las personas toman decisiones, con diferentes grados de libertad, sobre su vida en general y respecto de su propio itinerario formativo, en particular. Por esto, nos alejamos de las posiciones que sostienen que las personas que no acreditan la terminalidad de determinados niveles educativos se encuentran en "situación de riesgo educativo", entendido como una carencia que los inhibe de participar social, política y económicamente.

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. Para los jóvenes y adultos, a diferencia de los niños y adolescentes sobre los que rige la interpelación (y poder) estatal, se trata de "una vuelta" a un ámbito donde no siempre fueron bien alojados y con el que se encuentran en muchas ocasiones, en "deuda". Darse una "segunda chance" supone, entonces, la decisión de un sujeto que articule, como ya lo mencionamos, un sentido de vida futura a partir de la escuela; decisión que se da en diálogo con las experiencias pasadas y presentes, las condiciones materiales en el marco de las cuales gestiona su vida y la pertinencia y cantidad de ofertas educativas.

En las entrevistas pueden rastrearse la cantidad y complejidad de los cambios de la población usuaria y destinataria de las ofertas educativas de nivel secundario de la modalidad de adultos. Así, encontramos la presencia de otros sujetos, diferentes a los pensados por las políticas del campo de la EJyA cuando se iniciaron los CENS. En la actualidad, se trata de la presencia de jóvenes que "usan" el espacio que ofrece esta modalidad para poder terminar sus estudios secundarios, y, también, de adultos que buscan la terminalidad de este nivel para obtener un título y acceder a trabajos diferentes a los que realizaron o realizan; y no para progresar en el propio espacio de trabajo, ya adquirido el estatuto de trabajador. En todo caso, se trata de adultos con una inserción laboral en el mercado informal, con trabajos que pretenden sean "transitorios" dado que conservan expectativas de mejorar sus condiciones de vida a través de mayores certificaciones escolares.

Este cambio involucra uno que es su consecuencia: estas instituciones, en su modalidad presencial, se han convertido en espacios de intenso encuentro intergeneracional; aspecto aún no explorado en el campo de la investigación educativa. Con anterioridad, remarcamos que esta cuestión no solo interpela a la “pedagogía del adulto” en términos de Brusilovsky y Cabrera, sino también a los sujetos que allí se encuentran y la complejidad y diversidad de experiencias, expectativas y trayectorias que, sin embargo, los hacen converger en un mismo espacio.

6 Bibliografía

Becker, H. (1974): "Historias de Vida en Sociología" en Historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y Técnica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). "Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones". Convergencia. Mayo – agosto 2005. México: UAEM (277-311).

Canevari, M. C. (2008) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. En <http://www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html>

Carli, S. (1991). "Infancia y Sociedad". En Puiggrós Adriana (Dir.) Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II. Buenos Aires: Galerna.

Cragolino, E. (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 Certeau, M. (1986). "Artes de Hacer". En La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer. México-DF: Universidad Iberoamericana.

De la Fare, M. (2010). La Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: principales ideas, discusiones y estado actual del conocimiento. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Versión preliminar.

Di Piero, M. C. (s/f): Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica y el Caribe (versión preliminar).

Elisalde, R. (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.

Finnegan, F. (1994) La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA/ Proyecto de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional. Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

Labache, L. y De Saint Martin, M. (2008). "Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas". Educ. Soc, Campinas, vol 29, n. 103 (333-354).
Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>

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, S. (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, M.P. Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie: La Educación en Debate. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

Oxman, C. (1998) La entrevista de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: EUDEBA.

Paredes S., Pochulu M. (1998) La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Rockwell, E. (1996). "Claves para la apropiación: Escolarización rural en México". En Levinson, B., Foley D. y Holland D, (Eds). 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

Rodríguez, L. (1991). "La educación de adultos en Argentina". En Puiggrós, Adriana (Dir.) Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina Tomo II, Buenos Aires: Galerna

Rodríguez, L. (1994). "La Educación de Adultos en Argentina. Perspectiva histórica". En, Finnegan, Florencia. La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA/ Proyecto de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional. Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

Rodríguez, L. (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. Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.

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

Saucedo Ramos, C. 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.

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)

Sirvent, M. T. (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)

Taylor, S.J y Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

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

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Thompson, E. (1989) La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Editorial Crítica. Traducción Elena Grau.
Documentos: Consejo Nacional de Educación (1934).

UNESCO- Confintea VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Belém. 4 de diciembre de 2009.