

Serie:
La Educación en Debate
Documentos de la DiNIECE

7

Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario.

Un estudio desde la
perspectiva de los sujetos.



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

DiNIECE

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

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Subsecretario de Planeamiento Educativo

Prof. EDUARDO ARAGUNDI

Directora Nacional de Información
y Evaluación de la Calidad Educativa

Dra. LILIANA PASCUAL

APORTES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL NIVEL SECUNDARIO. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS

Elaboración:

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Coordinadora: Cristina Dirié

Equipo Responsable: María Paula Montesinos
Liliana Sinisi
Susana Schoo

Diseño Gráfico: Coralia Vignau
Juan Pablo Rodriguez
Karina Actis

Sinisi, Liliana

Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario : un estudio desde la perspectiva de los sujetos / Liliana Sinisi ; María Paula Montesinos ; Susana Schoo. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE,2010.

90 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-00-0814-3

1. Investigación Educativa. I. Montesinos, María Paula II. Schoo, Susana III. Título CDD 370.1

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

Índice

Resumen.....	5
I. Introducción	7
II. Acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos	8
II.1 Marco normativo de la EJA en la Argentina	9
II.2 Marco normativo vigente	10
III. Las trayectorias socioeducativas. Consideraciones conceptuales.....	12
IV. La educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario desde la perspectiva de los sujetos.....	15
IV.1 Acerca de la EJA en la Ciudad de Buenos Aires	15
IV.2 La perspectiva de los sujetos en torno a la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario	16
IV.3 Políticas educativas, condicionantes sociales y matrices de experiencias.....	27
V. Reflexiones finales.....	30
VI. Bibliografía.....	31

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación que, desde un enfoque cualitativo, estuvo centrada en la reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos entre 25 y 40 años de edad en la Ciudad de Buenos Aires. Tomando como punto de partida la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria, centramos nuestra indagación en adultos que hubieran finalizado su escolaridad prima-

ria. El estudio intentó problematizar los recorridos de los sujetos a la luz del concepto de trayectorias socioeducativas. En tal sentido, el abordaje estuvo orientado a documentar los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, dentro de las cuales ubicamos las escolares, y, más específicamente, al conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y revinculación escolar.

I. Introducción¹

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA) en el nivel secundario asume renovada relevancia a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 de 2006. La Ley establece, por un lado, el derecho a la educación permanente y, por el otro, extiende la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario². Estos postulados implican importantes desafíos para las actuales y futuras políticas en esta modalidad, y constituyen un momento inédito en lo que a EJyA se refiere. Al respecto, la educación secundaria para jóvenes y adultos se diferencia de la escolaridad básica destinada a este grupo social, que sí cuenta con una historia más larga, con mayor producción escrita y un universo más vasto de experiencias educativas. Así, en nuestro país, se abre un reto novedoso en el campo de la EJyA en lo que refiere a políticas efectivas de democratización educativa.

Dentro de este marco, y con el propósito de aportar insumos en estos debates de política educativa, el Área de Investigación de la DiNIECE decide realizar una investigación cualitativa vinculada con la EJyA. Para ello, se partió de algunos rasgos que la atraviesan. Por un lado, 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 escuela. Por el otro, 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 terminalidad educativa de jóvenes y adultos de más de 15 años de edad.

En este trabajo, presentamos algunos de los resultados de dicha investigación centrada en la reconstrucción de las trayectorias sociales y educativas de jóvenes y adultos entre 25 y 40 años de edad con escolaridad primaria concluida y que habitan en la Ciudad de Buenos Aires³. La misma se realizó desde un enfoque cualitativo y el trabajo de campo consistió en entrevistas en profundidad a 14 adultos y, también, a diversos especialistas y docentes del campo de la EJyA y, específicamente, de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

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

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

² Al momento, muy pocos países han ampliado la obligatoriedad hasta la finalización de la secundaria.

³ Los adultos a entrevistar fueron divididos en cuatro grupos: a. sujetos que terminaron la educación secundaria en la modalidad de adultos; b. sujetos que comenzaron estudios secundarios en dicha modalidad y no siguieron estudiando; c. sujetos que están realizando estudios secundarios en la modalidad de adultos y d. sujetos que no comenzaron estudios secundarios.

II. Acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos⁴

En principio, es posible sostener que no existen criterios unánimes entre los especialistas de este campo acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría “educación de jóvenes y adultos”. Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo (Sirvent, 1996); otros remarcan que, en rigor, el término “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (Rodríguez, 2003). En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2005), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

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

Otra característica particular del campo refiere a la escasez de estudios sobre la educación de jóvenes y adultos en el nivel medio. 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

⁴ Para una profundización sobre los temas de este apartado, ver los trabajos de Mónica de la Fare (2010), citados en la bibliografía.

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.

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

En la década de los años 90, la sanción de la ley de transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias (1992) culminó con el proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional, incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos. Y, a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 (LFE), las mismas fueron incluidas dentro de los llamados “regímenes especiales” junto con la educación especial y la artística. Algunos autores señalan que el tratamiento dado por esta ley a la EJa no sólo fue escaso sino que se enmarcó en el enfoque compensatorio, que la desjerarquizó y le quitó especificidad (Rodríguez, 2008) prevaleciendo objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana, y careciendo de lineamien-

tos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

En este sentido, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en 1999 el “Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos”, ratificando la ubicación de la EJa dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos” de la Declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscrito en 1997⁵. Las críticas más resonantes a dicho Acuerdo refieren a la ausencia de reconocimiento de la educación como un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado Nacional como garante de la educación pública.

Una de las consecuencias de la reforma educativa fue la disolución de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA)⁶ y la consecuente ausencia 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 Regímenes Especiales -como Córdoba-; y, en algunos casos, fue inexistente o estuvo ubicada bajo programas de alfabetización o Proyectos Especiales - como los casos de Chaco y Corrientes (Rodríguez, 2008).

Al interior del sistema educativo, como consecuencia de la diversificada implementación provincial de la estructura académica dispuesta por la LFE (1993), la oferta educativa de la EJa 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

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

⁶ La DiNEA fue creada en el año 1968, para organizar las políticas para la enseñanza secundaria de jóvenes y adultos. Esta Dirección creó los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT). Para el desarrollo de estos centros, se firmaron convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros; con el propósito de que funcionaran en los lugares de trabajo con la participación de la institución conveniente. Estas ofertas fueron transferidas a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires en los años '90.

de lo dispuesto por la LFE para la modalidad de EJyA: 1) provincias que implementaron la reforma y que cuentan con ofertas de educación general básica y polimodal de manera exclusiva (2 jurisdicciones); 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 lograron reconocimiento en tanto establecimientos de “gestión social” a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional; nueva figura legal que legitima estas prácticas educativas/escolares. En estos casos, se trata de los bachilleratos populares.

II.2 Marco normativo vigente

En enero de 2006 fue promulgada la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 con la finalidad de otorgar centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país. 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 2° 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 N° 26.206 (LEN) sancionada en diciembre de 2006 dispuso la extensión de la obligatoriedad escolar incluyendo la educación secundaria. En este marco, las políticas destinadas a la inclusión y retención de los estudiantes en edad escolar cobran un lugar destacado en la agenda educativa. Pero, además, esta disposición supone instrumentar diversos mecanismos para lograr que los jóvenes y adultos de 15 años y más que no culminaron sus estudios secundarios puedan terminarlos.

La LEN modifica la estructura académica del sistema educativo y, también, suprime el estatuto de régimen especial que tenía la EJyA en la LFE y la convierte, junto con otras, en una de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema. En la LEN, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46). 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”⁷. 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, socio-culturales, laborales y económicas de la población meta.

Durante el año 2008 se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)⁸ 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”⁹. De esta manera, se intenta reorganizar la oferta curricular tomando como punto de partida un marco conceptual básico para la concreción de acuerdos en tor-

no 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 específica 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 para acompañar y reforzar las políticas y programas de esta modalidad educativa.

⁷ Fuente: Resolución del CFE N° 22/07.

⁸ Creada por Resolución del CFE N° 22/07.

⁹ Fuente: Resolución del CFE N° 87/09.

III. Las trayectorias socioeducativas. 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 Cragno (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 el departamento de Tulumba, provincia de Córdoba. En dicho lugar, la autora advierte un desfase entre la proporción de población que presenta necesidades educativas que la convierten en "demanda potencial" de EJA y la "demanda efectiva" para el nivel primario¹⁰, es decir, la cantidad de personas que se inscriben en una institución educativa que ofrezca la modalidad de adultos¹¹. 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" (Cragno, 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 de F. Barth y recuperan el concepto de frontera, desde el cual pensar las trayectorias de 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, 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, sostiene 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 previsible y los contextos variables en los que estos actores se inscriben. Así, las fronteras son "prácticas

¹⁰ Según Cragno, 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.

¹¹ 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.

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 sociopolíticas 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”.

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

Desde esta perspectiva, aquello que no es definible apriorísticamente se corresponde con una recuperación del nivel de las estrategias, modalidades de acción y apropiaciones que los sujetos realizan en el transcurso de su vida, es decir, en el nivel de la experiencia vivida. 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 éstos construyen en torno a lo educativo – escolar, considerándolas en relación a la multiplicidad de los contextos (Cragnolino, 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; y, en este marco, la ponderación 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. Es por esto que el lugar y la significatividad de lo educativo no se mantiene inmutable en la vida de las personas. Por el contrario, las diversas experiencias laborales, migratorias, familiares – por citar sólo algunas – se van imbricando e influyendo en la construcción de diferentes valoraciones acerca de la educación y la escolarización en diferentes momentos del curso vital. Por esta razón, Cragnolino (2006) plantea que demandar o no educación y darse “una segunda chance educativa” no es una cuestión sólo reductible 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 se centra en dar cuenta de la constitución histórica de las personas “dentro y contra” las estructuras sociales, que son precisamente las que colocan a los

sujetos en las instituciones, entre ellas, las escuelas. En el interjuego entre 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). En este sentido, aún cuando la ‘educación’ cada vez más se toma como equiparable a ‘escolarización’ en sociedades en las que ésta se halla masificada, la observación de los autores nos advierte acerca de la importancia de no perder de vista que esos otros “tipos de personas educadas” entran en diálogo/disputa con las producciones hegemónicas de las escuelas.

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 de escolarización que tengan en cuenta las complejidades presentes en estos procesos derivadas de las vicisitudes que atraviesan sus vidas en contextos sociales, políticos y económicos determinados.

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

En este apartado presentamos la reconstrucción de relatos de cinco adultos del total de entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Éstos condensan núcleos de sentido y matrices de experiencia presentes, en diversa medida, en el resto de las entrevistas realizadas¹².

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

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

Una de las características particulares 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.

Como ya mencionamos, a partir de los procesos de descentralización, las ofertas de educación de adultos de nivel secundario (CENS) y terciario (CENT) pasaron a depender de las jurisdicciones provinciales. En el caso de específico de la Ciudad de Buenos Aires, dichas ofertas y estructuras se mantuvieron así como una Dirección específica de la modalidad

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 finalización de los estudios secundarios

por parte de jóvenes en su ‘edad teórica’, sino 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: cursada por materias en algunos CENS; la posibilidad de cursar materias en diferentes CENS y la duración cuatrimestral. Además, en algunas de esas instituciones se habilitó la inscripción en agosto junto con la de marzo; y se crearon 6 nuevos CENS.

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

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

En suma, la Ciudad de Buenos Aires presenta una diversificada oferta institucional y curricular de educación secundaria en la modalidad de jóvenes y adultos, que ofrece un escenario complejo. Abordaremos, a partir de la perspectiva de distintos actores entrevistados, algunas de las tensiones que lo atraviesan.

¹² Ver Montesinos, M.P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). “Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media”. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

IV.2- La perspectiva de los sujetos en torno a la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario¹³

A continuación, presentamos la reconstrucción de las historias de 5 adultos -3 mujeres y 2 hombres¹⁴- No todos tienen la misma pertenencia social, pero portan en común haber atravesado diferentes experiencias escolares de vinculación, alejamiento y revinculación con el sistema educativo. Algunas de estas experiencias están marcadas por situaciones significadas como “traumáticas” en tanto implicaron una relación “conflictiva” con determinadas instituciones o actores institucionales. Pero, en todas, puede observarse cómo las experiencias vitales de los sujetos – ligadas a la cuestión laboral, las responsabilidades familiares, las características y modalidades de las ofertas educativas, su ubicación geográfica, el “volver a estudiar”- se entranan en la producción de las condiciones que facilitan o no el retorno a la escuela; así como, facilitan u obstaculizan lo que ciertos autores llaman la construcción de “demanda efectiva” por educación en la modalidad de adultos.

Darío

Darío tiene 32 años, siempre vivió en barrios humildes del sur de la ciudad de Buenos Aires. En la actualidad se desempeña como profesor del taller de electricidad de un Centro de Formación Profesional ubicado cerca del barrio donde vive y de otra institución también dedicada a la formación laboral de la cual fue alumno y desde la que desarrolla tareas de militancia social en su “territorio”. 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 dejaron 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 entrás a un cuarto año en cualquier escuela técnica. Los Centros de Formación tienen como un área de didáctica secundarias, antes se llamaba articulación. De ahí me echaron por no llevar el cuaderno de firmas. Mi mamá había perdido un hijo yo llamé por teléfono público para ver cómo estaba mi vieja y bueno, me fui de urgencia. Pero al día siguiente, cuando me fui a presentar a la escuela, 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 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 realizaban los arreglos del lugar:

¹³ Los nombres de los sujetos entrevistados han sido cambiados.

¹⁴ Estas historias no son casos, sino que son parte de conjuntos más amplios analizados como grupos en el trabajo antes citado de Sinisi, Montesinos y Schoo (2010).

"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 fue 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:

"...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 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 que 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 dando 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 costó tomar la decisión de retomar:

"Arrancamos en agosto del '99, empezó el CENS y también yo me anoté pero no quería empezar, como un rechazo 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 ¡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 en el 2002, es decir cumple con los tres años reglamentarios; pero rinde matemáticas en el 2009. Es decir, siete años después obtiene su título de educación secundaria en la modalidad de adultos:

"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 porque se va a Paraguay. Luego, serán las exigencias derivadas de la maternidad las que le impiden retomar:

"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!".

Según nos relata, varias son las razones por las cuales decide volver a estudiar. Por un lado, el poder ayudar en las tareas escolares de su hijo:

"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 preocupar, 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:

"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 que realizó:

"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"

Una vez que tomó la decisión, primero 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 ya realizados; pero el tiempo transcurrido desde que dejó la escuela -20 años- tener que rendir equivalencias y la falta de recuerdo de los contenidos influyeron en que decidiera empezar a cursar desde primer año. Así lo relata:

"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 continua gracias al apoyo de su marido y de su primer hijo, de 15 años, ya que en el ínterin tuvo su segundo niño, mientras continuaba trabajando algunas horas en tareas de limpieza de oficinas:

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

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

Antes, mencionamos que una de las razones que tuvo Betina para cursar la escolaridad secundaria estaba ligada a la posibilidad de conseguir empleos diferentes a los que siempre desempeñó. Al respecto, comenta cómo la aquejaban las ofertas laborales a las que no podía acceder por carecer del título, así como otras segmentaciones que impone el mercado de trabajo: en este caso, la edad:

“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 con el título secundario al tiempo que la acerca a sus deseos, la sumerge en un mundo que le resulta desconocido: el de la búsqueda de empleos

a través de empresas de colocación laboral por medio de Internet y el encuentro con perfiles de trabajos desconocidos para ella desde su trayectoria laboral previa:

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

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 argentino, a quién conoció en Brasil. 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, en particular, 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, como si hubiese una relación entre el hecho de que los padres "no tengan educación" y la falta de atención por parte de ellos hacia las niñas de la familia

para que permanezcan en la escuela:

"Lo que pasa es que yo... fui criada sin madre y tuve una madrastra... Mi papá no tiene mucha educación digamos, no estudió y ella tampoco, entonces no se preocupaban mucho en la educación del otro obviamente. 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:

"Como extranjera me resultaba bastante difícil porque los profesores no tenían nada de paciencia. 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 tenía que 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 del CENS que funciona en una facultad en el turno mañana. Comenzar a cursar allí fue una experiencia reveladora y transformadora. Ya en el último año de cursada reconoce que:

“Fue re linda (la experiencia del CENS), la verdad que me gusta llegar a mi casa, yo estudio a la mañana y toda la tarde estudiando me da placer, pero ahora es un poco más difícil por ella (señala a su pequeña hija) entonces es un poco más difícil pero no, para

mí era algo que sentía placer de hacerlo, me daba ganas. Por ahí aprendía cosas, tuve profesores que daban clases en la facultad y nos daban apuntes interesantes y me gustaban”.

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:

“Este año está un poco ahí, no estoy muy... no me pongo cien por cien, como hacía 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 olvídale, 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 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 resulta estudiar cuando se “es grande”. Para ella, los tiempos, las obligaciones, las preocupaciones pueden transformarse en obstáculos para llegar a concluir la escuela:

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

Javier

Javier, nació y vive en provincia de Buenos Aires; actualmente tiene 39 años. Convive con su mujer y 5 hijos. Sus padres eran originarios de Paraguay, su madre no hizo la escuela primaria pero su padre sí logró terminarla. Considera que aunque su padre sólo llegó a este nivel educativo, “era muy instruido”. 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 fundamental para que él tuviera fuerzas para seguir estudiando y que el sacrificio que hacen los dos vale la pena, considerándolo 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”.

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; trabajos ligados a especialidades técnicas: fue electricista, mecánico, ente otros.

Actualmente trabaja en refrigeración. Remarca que su actual empleo 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, Provincia de Buenos Aires, y que cuando llega a 1º año, en la misma escuela, termina abandonando para pasarse a otra institución educativa pero estatal. No se adapta al cambio y repite 1º hasta que abandona para ingresar a lo que él llama “formación profesional”:

“Empecé en Suárez (localidad de la Provincia de Buenos Aires), en un colegio parroquial, 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, una escuela 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 primero...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 llevás figuritas en la primaria, si no llevabas figuritas quedabas colgado, entonces yo qué se, estábamos construyendo y teníamos que hacer un espacio para comprar las figuritas... entonces, repetí primero y luego 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:

“Hice electricidad 2 años, mecánica un año...te dan 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 también hice uno de auxiliar contable... uno de carpintería, es como ¡si hubiese hecho la técnica! 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:

“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. 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 jah, 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 contemplen 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 ...".

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 la 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 cursa 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 atraviesa toda la entrevista y es recurrente en su relato acerca de los motivos por los que se abandona o sostiene la escuela. Desde esta reflexión, intenta explicar su propia historia y el rol que desea ocupar como madre en la escolaridad de su hija:

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

"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 anota en el secundario. Iniciada esta etapa, nuevamente vuelve a asociar sus dificultades escolares con la falta de apoyo de su familia. En ese contexto, recuerda lo mucho que le costó el estudio 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 algunos profesores. Considera las prácticas de los docentes como obstaculizadores de su permanencia escolar, pero sin llegar a entender por qué ella era objeto de esas arbitrariedades dado que “hacía las cosas bien”, y al mismo tiempo justifica estas mismas acciones cuando sus compañeros no hacían “lo que se espera” de un alumno:

“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 se ¿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 (...) 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 se tradujo en un desaliento para seguir estudiando. Comenta que su primer marido la incentivó a trabajar y a seguir estudiando y que él sí había realizado estudios superiores y se había desempeñado como docente universitario para luego abrirse camino con su propia empresa.

Pasaron tres o 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 una institución educativa estatal; 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 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, obligándola a una internación de dos meses.

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 recomenzar en el siguiente año lectivo en el mismo CENS. Rescata el tipo de organización y el compromiso de las autoridades y profesores para ayudar a los estudiantes en sus dificultades; aspectos que, como ya mencionamos, diferencian esta modalidad de la educación secundaria “convencional”:

“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 matemáticas, 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: 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 acuerda 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”.

IV.3- Políticas educativas, condicionantes sociales y matrices de experiencias

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 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. Existen algunos puntos en común entre nuestros entrevistados, más allá de los diferentes momentos de escolaridad en los que se encuentran. En sus relatos 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 los alejan 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 variadas 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 este atributo del yo 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 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 primeras demandan a las familias colaboración en las tareas escolares de los hijos.

V. Reflexiones finales

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 EJA 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.

En este trabajo observamos que el conjunto de decisiones, no necesariamente concientes y explícitas, que toman los sujetos no pueden catalogarse de azarosas ni arbitrarias. Por el contrario, se tornan inteligibles en la reconstrucción de las múltiples determinaciones y clivajes que van delineando los distintos momentos de sus vidas. En este punto, es importante remarcar que la pertinencia de las ofertas educativas en esta modalidad constituye un elemento facilitador en el proceso de revinculación escolar de los jóvenes y adultos. Sin embargo, surge claramente de las entrevistas realizadas que si bien es una condición necesaria, no 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, 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 impulsen 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 en muchas ocasiones se “sienten 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.

V. Bibliografía

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). "Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones". Convergencia. Mayo – agosto 2005. Toluca. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Cragno, E. (2006). "Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina". Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 28 / No. 1 / enero - junio 2006 / Nueva época. CREFAL. Disponible en:
http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2006/exploraciones/explora_art4_p1.htm

de la Fare, M. (2010). "La Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: principales ideas, discusiones y estado actual del conocimiento. Aportes para una reconstrucción histórica". Serie Informes de Investigación N° 2. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Agosto, 2010.

de la Fare, M. (2010). "Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento". Serie Informes de Investigación N° 3. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Agosto, 2010.

Di Pierro, 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, R. y Ampudia, M. (comps.). 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. Buenos Aires: 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. 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. Buenos Aires: 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 6. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M.P. Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). "Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media". Serie Informes de Investigación N° 1. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Agosto, 2010.

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

Rodríguez, L. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. México: Centro de

Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Rodríguez, 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. México.

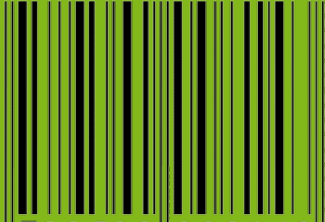
Santillán, L. (2007). "La "educación y la escolarización" infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela". Revista Mexicana de Investigación Educativa No 34. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

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. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

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

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

ISBN 978-950-00-0814-3



9 789500 008143



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa