

8

ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (EPJA)



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

**Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**
Dra. Liliana Pascual

Propietario: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de
Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://diniece.me.gov.ar/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: 5108836

8

ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (EPJA)



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Directora de la Publicación

Liliana PASCUAL

**Coordinadora Área de Investigación
y Evaluación de programas**

Cristina DIRIÉ

Equipo Editorial

Cristina DIRIÉ

Mariana LANDAU

Virginia GINOCCHIO

Diseño y Diagramación**Coordinación**

Noelia RUIZ

Equipo Responsable

Karina ACTIS

Juan Pablo RODRÍGUEZ

Coralía VIGNAU

Autora

Mónica de la FARE

Procesamiento de Datos

Leandro BOTTINELLI

Lina LARA

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Secretaría de Educación

Ministerio de Educación de la Nación

ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y
ADULTOS (EPJA)

Serie Informes de Investigación / N° 8 / Noviembre de 2013

ISSN: 2313-9471

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

Este estudio describe y analiza las características generales de los estudiantes de nivel secundario de la EPJA y algunas particularidades de las experiencias pedagógicas en esta modalidad educativa.

Para eso, parte de una revisión de conceptos y de normativa referida a esta modalidad educativa focalizando en las transformaciones introducidas en el sistema educativo a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006. Luego, en función de un trabajo basado en la noción de triangulación metodológica presenta inicialmente una descripción de los estudiantes de nivel secundario de la EPJA a nivel nacional, utilizando datos estadísticos de la DiNIECE/ME y del INDEC. Posteriormente, a través del trabajo con datos cualitativos, realizado a partir de un trabajo de campo efectuado en los Centros Educativos de Nivel Secundario de un municipio del conurbano bonaerense, se avanza en un estudio de las características de los estudiantes y de su escolaridad en esas instituciones, enfatizando la exploración de sus experiencias escolares actuales y previas así como el abordaje de algunas particularidades de estas instituciones.

Utilizando un diseño de investigación flexible en la construcción de datos cualitativos que permitió explorar diferentes aspectos en la aproximación a los CENS, las experiencias pedagógicas entre estudiantes de diferentes edades, a veces pertenecientes a diferentes generaciones y las posibles vinculaciones entre género y rendimiento académico fueron las dimensiones priorizadas en este estudio exploratorio.

Palabras clave

Educación de jóvenes y adultos – Nivel secundario – CENS – Experiencias pedagógicas – Edades – Género.

Listado de abreviaturas

AUHPS: Asignación Universal por Hijo para Protección Social
CENS: Centros Educativos de Nivel Secundario
CFE: Consejo Federal de Educación
CGT: Confederación General del Trabajo de la República Argentina
CONFINTEA: Conferencia Internacional de Educación de Adultos
DB/EPJA: Documento Base de la EPJA
DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
EPJA: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
EPT: Declaración Mundial sobre la Educación para Todos
FinEs: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios
INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censo
INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente
LFE: Ley Federal de Educación N° 24.195
LEN: Ley de Educación Nacional N° 26.206
LCN/EPJA: Lineamientos Curriculares Nacionales de la EPJA
MDS: Ministerio de Desarrollo Social
MEN: Ministerio de Educación Nacional
MTEySS: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
PSJyJHD: Plan Social Jefes y Jefas de Hogar Desocupados
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE

Introducción.....	7
1. Revisión de conceptos y de normativa referida a la EPJA.....	9
1.1. Transformaciones en la EPJA a partir de la LEN	12
1.2. Los últimos acuerdos internacionales en materia de Educación de Adultos.....	16
2. Los estudiantes secundarios de la EPJA en el país.....	18
2.1. El incremento de estudiantes de la Educación Secundaria en la matrícula de la EPJA y los sectores de gestión.....	18
2.2. Las mujeres estudiantes y graduadas en el nivel secundario de la EPJA.....	23
2.3. Las edades de los estudiantes de la EPJA	27
2.3.1. Estudiantes con menos de 18 años en la Educación Secundaria de la EPJA.....	32
2.4. Egresados y egresadas de la Educación Secundaria en la EPJA.....	34
3. Demanda potencial: comparación de datos censales.....	38
4. Estudiantes de Centros Educativos de Nivel Secundario en un partido del conurbano bonaerense	41
4.1. Estudiantes de la EPJA en el conurbano bonaerense	42
4.2. Los CENS en este partido del conurbano bonaerense: características generales.....	44
4.3. Los estudiantes de CENS entrevistados: escolaridad, trabajo y familia.....	54
4.4. La centralidad del trabajo y del acceso al nivel superior para los estudiantes de los CENS	56
4.5. La condición ocupacional, el trabajo doméstico no remunerado y la escolaridad en el CENS.....	61
4.6. Aspectos asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes de CENS	65
4.7. Formas de aproximación a los CENS, permanencia y otros aspectos de la escolaridad	69
5. Edades y generaciones en las experiencias escolares de los CENS	71
5.1. Transformaciones en la población estudiantil de los CENS: interpretaciones y estrategias de trabajo en los CENS	72
5.2. La convivencia en el espacio escolar entre estudiantes de diferentes edades en los CENS.....	78
5.3. Los docentes y las experiencias pedagógicas con estudiantes de distintas edades	82
6. Las mujeres y la escolaridad en la EPJA.....	87
Consideraciones Finales.....	93
Bibliografía y fuentes consultadas	96

INTRODUCCIÓN

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) en el sistema educativo nacional experimentó transformaciones relevantes a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006 (en adelante LEN). En este contexto, la importancia adquirida por el nivel secundario de esa modalidad educativa, en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar dispuesta por esta normativa y la importante concentración de estudiantes de la EPJA que presenta, llevaron a focalizar este estudio en la Educación Secundaria de esta modalidad educativa.

Además, un trabajo previo¹ sobre la producción de conocimientos en temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina, correspondiente al período 1990-2009, permitió identificar cierta expansión y diversificación de estudios e investigaciones en estos temas, publicados y/o divulgados por medios electrónicos a partir de la década de los 90 y especialmente en los años 2000, si bien los mismos continúan siendo escasos. En este sentido, se reconoce a los estudios referidos a la EPJA en el país como un área de vacancia temática, siendo muy pocas las investigaciones en circulación que problematizan aspectos referidos al nivel secundario de la EPJA.

En función de las consideraciones expuestas, el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación (en adelante DiNIECE/ME) viene realizando en los últimos años una serie de estudios referidos a la EPJA, buscando contribuir al proceso de fortalecimiento de esta modalidad educativa. El uso de datos cuantitativos y cualitativos permitió contrastar y profundizar algunas observaciones que involucraran características que permitieran identificar ciertas especificidades de las experiencias escolares de la EPJA, especialmente en el nivel secundario. De esta forma, algunas hipótesis trabajadas a partir del análisis de la información estadística sirvieron de soporte para generar exploraciones particularizadas en algunas instituciones educativas de la modalidad priorizando en esa etapa la construcción de datos cualitativos. No se trató de un proceso de validación de los datos cuantitativos sino de construir una visión más acabada del fenómeno en estudio, que incluyera complementariamente la voz de los sujetos protagonistas de experiencias educativas en este nivel educativo de la modalidad.

Así, el primer momento de análisis de datos de las estadísticas educativas (DiNIECE/ME) y socio-demográficas (INDEC) fue sucedido por un segundo momento de construcción de datos cualitativos, efectuado a partir de un trabajo de campo realizado en siete Centros Educativos de Nivel Secundario (en adelante CENS) de un partido del conurbano bonaerense en los meses de mayo y junio de 2012. Dicho trabajo se basó principalmente en la realización de entrevistas individuales y grupales a estudiantes, docentes y personal de los equipos directivos, también a algunos egresados que se encontraban en los establecimientos cuando se efectuaron las visitas. Se realizaron numerosas visitas a las sedes de siete CENS (de un total de ocho) y 2 anexos que presentaban algunas particularidades. Antes y después del recorrido por los CENS se efectuaron reuniones con los inspectores de la modalidad en la sede de inspectores del distrito. Los detalles del trabajo de campo se presentan en la segunda parte del trabajo.

¹ de la Fare, 2010.

Para contextualizar el análisis de las informaciones y explicitar las nociones que orientaron este estudio se introduce, en la primera parte de este trabajo, una breve revisión de las principales transformaciones ocurridas en la política educativa referida a esta modalidad educativa a partir de la LEN, efectuado a partir de un estudio de normativa y documentos específicos.

A modo de cierre de esta presentación, resulta indispensable expresar nuestro agradecimiento a Inspectores, Directivos, Docentes, Graduados y Estudiantes de los CENS, que fueron muy receptivos a la propuesta de este trabajo y tuvieron una excelente disponibilidad para compartir sus conocimientos, saberes y experiencias. Sin su participación no hubiera sido posible realizar esta investigación.

1. Revisión de conceptos y normativa referida a la EPJA

La EPJA ha sido objeto de diferentes definiciones según los distintos contextos institucionales, políticos y socio-históricos a partir de los que fueron formuladas. Una evidencia de estas variantes resulta al revisar los documentos finales de las distintas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (en adelante CONFINTEA), promovidas por la UNESCO desde 1949 y realizadas a partir de esa fecha aproximadamente cada diez años. La última de estas reuniones intergubernamentales, realizada en Belem/Brasil en el 2009, retomó y adhirió a la definición expresada por la CONFINTEA V realizada en Hamburgo en 1997, que reconoció a la Educación de Adultos 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, 1997).

Esta definición, como ya ha sido señalado en un trabajo previo², presenta diferencias con las formuladas en la literatura especializada argentina y latinoamericana. Focaliza exclusivamente en los procesos de aprendizaje asociados al enriquecimiento de conocimientos o la adquisición de competencias técnicas o profesionales y reconoce una sociedad multicultural. Alude al grado de formalidad de este tipo de educación, la idea de educación permanente y los enfoques pero no especifica la inclusión de jóvenes, limitándose a considerar como sujetos de la Educación de Adultos a las personas que los entornos sociales consideran como tales. Tampoco hace ninguna referencia a la condición de clase de estos sujetos.

En las producciones nacionales se identifican diferentes posiciones, que contemplan otras interpretaciones a la hora de definir qué se entiende por Educación de Jóvenes y Adultos. Sirvent (1996: 65) la denomina "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" y la define como el ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales para la población de quince años y más que ya no asiste al sistema educativo, incluyendo actividades organizadas del sistema formal para completar los niveles primario y secundario así como la oferta educativa no formal e informal, dirigida a una educación permanente en las diversas áreas de la vida cotidiana, tales como: trabajo, salud, familia, tiempo libre, participación social y política. En esta conceptualización la autora destaca la pertinencia de la denominación "de Jóvenes y Adultos", dado el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión de los servicios educativos de la denominada educación común. También el trabajo de Rodríguez (2003) señala que el término "adulto" adquiere significado al referirse a parámetros de edad, definiéndose esta modalidad -a diferencia de otras- por el sujeto destinatario. Para esta autora, en el discurso pedagógico el término oculta que ese sujeto es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica. Además, Brusilovsky y Cabrera (2006) señalan que la expresión "Educación de Adultos" en

² de la Fare, 2010.

nuestro país y en América Latina constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

Sintetizando los principales elementos de estas definiciones, Elisalde (2008: 83) menciona como criterios desde los que se caracteriza al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en la producción nacional: el recorte de edad de los estudiantes, sus rasgos sociales y la pertenencia a determinado sector de la estructura social.

Por otro lado, la LEN revalorizó a la Educación de Jóvenes y Adultos³, particularmente si se la compara con la minimización que había sufrido con la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993 (en adelante LFE), que le dedicaba un escaso espacio, la denominaba "Educación de Adultos" y la ubicaba dentro de los denominados "Regímenes Especiales", junto a la Educación Especial y la Educación Artística. En contraste, la normativa vigente la denomina "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" y la define como "modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente" así como a "brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida".

Además, esta normativa fijó un conjunto de once objetivos para la modalidad, incluyendo criterios relativos a su organización curricular e institucional (art. 48)⁴. También dispuso el diseño e implementación de programas para la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria para la población mayor de 18 años que no la haya completado, con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos y provisión gratuita de materiales de aprendizaje. Fijó la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de tramitaciones de documentos (entre otros: DNI y licencia para conducir) y campañas de vacunación (art.138).

La LEN también estableció la articulación entre los programas y acciones para la EPJA de las diferentes jurisdicciones y del Ministerio de Educación Nacional con acciones de otros Mi-

³ Con anterioridad, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 estableció entre sus objetivos prioritarios la erradicación del analfabetismo a nivel nacional y el fortalecimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos en todos los niveles del sistema educativo (inc. e) del art. 2°).

⁴ Los objetivos son: 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; c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral; d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural; e) Promover la inclusión de adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes; f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura; g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral; h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes; i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados; j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes y k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

nisterios, especialmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (en adelante MTEySS); de Desarrollo Social (en adelante MDS); de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, así como la vinculación con el mundo de la producción y el trabajo. Dispuso que es el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) el ámbito de acuerdo de los mecanismos de participación de los sectores involucrados en estas acciones articuladas en los tres niveles: nacional, regional y local y que es el Estado el garante del acceso a la información y orientación sobre las ofertas de la educación permanente y las posibilidades de acceso a éstas (art. 47). Con anterioridad a la sanción de esta norma ya se habían implementado acciones articuladas entre el Ministerio de Educación Nacional y otros ministerios nacionales en materia de Educación de Jóvenes y Adultos, que se considera relevante revisar brevemente.

Dada la magnitud de la crisis del 2001 y sus efectos fue necesario reorientar la política social de esos años y en el marco de la declaración de la Emergencia Ocupacional Nacional⁵ se creó en el 2002 el plan de transferencia monetaria condicionada denominado Plan Social Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PSJyJHD)⁶. Como novedad, incluyó un componente de formación que posibilitó contraprestaciones por parte de los/as beneficiarios/as referidas tanto a terminalidad educativa como a Formación Profesional, a través de la realización de un convenio entre los Ministerios Nacionales de Educación y de Trabajo, Empleo y Seguridad Social⁷. A partir del 2004 se produjo a nivel gubernamental una reorientación de la política social que implicó, entre otras acciones, la implementación por parte del MDS⁸ del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social denominado Manos a la obra. La fundamentación de estas modificaciones enfatizó la implementación de acciones asociadas a la Economía Social, considerada como estrategia de promoción de la integración social, la promoción del desarrollo local y el autoempleo⁹. También desde el MTEySS se señaló en esos años la importancia de la transformación de las políticas sociales en políticas activas que favorecieran la creación de empleo y la transformación de programas asistenciales en políticas de integración social y productiva de la población desocupada. En ese marco, se produjo la reconversión del PSJyJHD promoviendo el pasaje de los destinatarios de ese plan a otros programas de empleo y asistenciales¹⁰, como el Programa llamado Familias por la inclusión social, implementado a partir del 2004, que permitió el traspaso voluntario desde el Programa Jefes y Je-

⁵ Decreto PEN N° 165/02.

⁶ Decreto PEN N° 565/02. Se destinó a jefes y jefas de hogar desocupados que residían en forma permanente en el país, con hijos de hasta 18 años de edad o discapacitados de cualquier edad y a hogares con jefas de hogar o cónyuges, concubinas o cohabitantes en estados de gravidez; pudiendo hacerse extensivo a desocupados jóvenes y a mayores de 60 años que no recibieran prestación previsional.

⁷ Inicialmente dicho componente fue organizado a partir de dos Reglamentos Operativos específicos, uno para Terminalidad Educativa y otro para Formación Profesional (Res. METySS N° 209 y N° 210 de abril del 2003) que posteriormente fueron derogados por otra normativa de ese mismo año (Res. METySS N° 178/2003). Luego se produjo una readecuación de dicho reglamento y se estableció como objetivo para la terminalidad educativa el fortalecimiento de actividades dirigidas a certificar niveles de la Educación Primaria y Secundaria a los beneficiarios del Plan bajo diferentes modalidades de educación oficialmente reconocida, en el marco de programas o políticas de terminalidad de las jurisdicciones. También se fijó, como objetivo para la prestación de Formación Profesional, el desarrollo y la ejecución de actividades de capacitación y orientación laboral dirigidas a potenciar la empleabilidad de los beneficiarios del mencionado Plan.

⁸ Creado a través de las Resoluciones MDS N° 1375/2004 y posteriormente modificado por la Resolución MDS N° 1023/2009.

⁹ Al respecto puede consultarse la página web del MDS: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/>

¹⁰ Además de esta migración a otros planes, la cantidad de población cubierta por el PSJyJHD ya se había reducido dado que no se permitía la inscripción de nuevos beneficiarios, en parte como consecuencia del crecimiento del empleo (Fernández et al, 2010).

fas de Hogar e incluyó becas para terminalidad educativa o cursos de formación profesional destinados a los miembros de los grupos familiares beneficiarios. También el Seguro de Capacitación y Empleo gestionado a partir del MTEySS y el Plan de Promoción del Empleo incluyeron -entre otras estrategias- el componente de formación en las acciones de autoempleo.

A diferencia de estos antecedentes, que remiten a acciones devenidas de políticas gubernamentales, la LEN elevó las acciones intersectoriales dirigidas a la EPJA al nivel de política de estado y, como ya fue señalado, dispuso que sea el CFE el espacio de acuerdo y articulación de estas acciones involucrando el nivel nacional, regional y local. De esta forma se fortaleció la continuidad de acciones interministeriales articuladas a partir de un ámbito federal, entre otras posteriores a la LEN se destacan las implementadas a través del Plan Ingreso Social con trabajo denominado Argentina Trabaja -lanzado oficialmente en agosto de 2009 mediante la Resolución MDS N° 3182 de ese año- destinado a personas sin ingresos en el grupo familiar ni prestaciones de pensiones, jubilaciones nacionales ni planes del MDS o ministerios provinciales y que también incluye acciones articuladas en Educación de Jóvenes y Adultos con el Ministerio de Educación Nacional, como se abordará en el próximo apartado.

Por otro lado, la implementación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUHPS), en ese mismo año, a través del Decreto PEN N° 1602/2009, implicó la ampliación de la protección social a partir de este otro programa de transferencia monetaria condicionada, que introdujo una ampliación del régimen de asignaciones familiares hacia grupos de hogares que se encontraban excluidos del sistema de asignaciones contributivas. Aunque no es directa su relación con la EPJA, su amplia cobertura, la condicionalidad en materia de salud y educación que incluye y su orientación a los grupos de menores recursos de la población permiten conjeturar que la AUHPS ha contribuido a la incorporación de estudiantes adolescentes y jóvenes a la EPJA, así como favoreció su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

Luego de la sanción de la LEN y específicamente en materia de política educativa referida a la EPJA, el CFE acordó y aprobó un marco conceptual básico para esta modalidad, los lineamientos curriculares nacionales y en un marco general de transformaciones para la formación docente, orientaciones específicas en relación con la EPJA. También se efectivizaron otras acciones interministeriales en materia de Educación de Jóvenes y Adultos, que dieron continuidad a las que ya se habían gestionado en años anteriores. En el siguiente apartado, estas transformaciones en las orientaciones de la política educativa referida a la modalidad se presentan con mayor detalle.

1.1. Transformaciones en la EPJA a partir de la sanción de la LEN

En el año 2007 el CFE aprobó los lineamientos para un Plan Federal de la EPJA 2007-2011 (Res. CFE N° 22/07), en consonancia con las disposiciones establecidas por la LEN para la modalidad. A partir de las acciones allí previstas se creó en el año 2008 la Mesa Federal de la EPJA, integrada por representantes del sistema educativo de todas las jurisdicciones del país.

Entre otras acciones, se acordó en ese espacio la realización de un marco conceptual básico que fundamentase los lineamientos, estrategias y planes de la modalidad. A partir de las contribuciones de ese ámbito, entre 2009 y 2010, se discutieron y aprobaron en el CFE dos documentos específicos (Res. CFE N° 87/09 y N° 118/10). Uno de ellos denominado "Documento Base de la EPJA" (en adelante: DB/EPJA), en el que se define el marco conceptual mencionado y otro de definición de Lineamientos Curriculares Nacionales de la modalidad (en adelante LCN/EPJA).

Tomando como referencia principal a la LEN, entre otras definiciones, en el DB/EPJA se caracteriza a la modalidad como parte de un proyecto educativo integral que debe garantizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. En estos términos se define la polisémica noción de "Educación Permanente" que, como es sabido, experimentó en diferentes contextos y

lineamientos de política educativa nacionales y de organismos internacionales distintas definiciones y sentidos a lo largo de la historia de la EPJA¹¹.

En el marco conceptual referido se considera a la Educación Permanente como formación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida, que abarca no sólo cambios científico-tecnológicos que impactan en el mundo laboral, sino también cambios sociales, requerimientos e intereses de los sujetos. Se explicita que su implementación implica actuar en consonancia con los criterios y objetivos fijados por la LEN para esta modalidad y desarrollar una interconexión entre el sistema formal y no formal, garantizando condiciones de posibilidad para que los jóvenes y adultos puedan concluir sus estudios y experimentar nuevos aprendizajes. También se especifica que esta definición implica aspirar a la conversión de las instituciones de la EPJA en centros de educación permanente.

Además, se reconoce a la Educación Permanente así conceptualizada y a la Educación Popular como enfoques de esta concepción educativa, considerando que toda acción pedagógica también es una acción política; adscribiendo al pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire y defendiendo una perspectiva educativa problematizadora, crítica y liberadora que exige reflexión, análisis y transformación. En este sentido, se considera a la educación como herramienta fundamental para la transformación de la sociedad, la formación de sentido crítico y la toma de conciencia de problemas sociales y ambientales.

También se evalúa que las elevadas cifras de la demanda potencial de la EPJA le otorgan una relevancia fundamental, particularmente al considerar la necesidad de dar respuesta a los ciudadanos jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo antes de concluir la educación obligatoria. Asimismo, se enfatizan las responsabilidades de los organismos gubernamentales y de la sociedad en general con todo el sistema educativo para alcanzar una sociedad más justa¹².

Por otro lado, se definen lineamientos referidos a la igualdad, equidad y calidad en la EPJA, enfatizando la importancia de reafirmar la identidad de la modalidad en relación con una estructura organizacional y curricular que la diferencie de otras modalidades así como a las características de los actores institucionales que participan de ella. Se reconoce a la diversidad de la oferta educativa como forma de garantizar la igualdad de oportunidades y equiparación de resultados. En referencia a la calidad educativa, se sostiene que la misma es considerada en la medida en que la formación teórica y práctica tenga como punto de partida la especificidad de los sujetos a quien va dirigida y se oriente a ser una educación para toda la vida. Se afirma una comprensión de la EPJA en el sentido de una educación propositiva más que de formulación de respuestas.

En relación con los sujetos estudiantes de la EPJA, se reconoce la diversidad de un grupo que no se define sólo por cuestiones biológicas, refiriendo que si bien la heterogeneidad es identificable en el sistema educativo y en grupos humanos en general; en la modalidad adquiere características particulares no sólo en relación con las diferencias de edad sino también en la diversidad en cuanto a expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje y a las historias de vida. Se los reconoce principalmente como sujetos de derecho, que participan del proceso educativo a partir de su ejercicio cívico y sus necesidades cotidianas.

¹¹ Esta cuestión fue trabajada con mayor profundidad en un documento previo (de la Fare, 2010).

¹² En este sentido se menciona la implementación desde el Ministerio de Educación Nacional del Programa Nacional de Alfabetización Encuentro a partir del 2004, destinado a la alfabetización de jóvenes y adultos y a partir del 2008 del Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). Este último destinado en una primera etapa a personas mayores de 18 años que terminaron de cursar el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y que aún adeudan materias y en una segunda etapa, a partir del 2009 fue ampliado a jóvenes y adultos también mayores de 18 años que no iniciaron o no concluyeron la escolaridad obligatoria. Para mayor información, se sugiere consultar en: <http://www.me.gov.ar>

Además, se resalta que la forma tradicional de organización escolar no se ajusta a la realidad personal, familiar y social de los sujetos de la EPJA, reconociendo déficits en este aspecto en el sistema educativo nacional. A partir de los lineamientos planteados en este documento se caracteriza a la modalidad en la dimensión institucional, curricular y docente y se proponen orientaciones en relación con aspectos que las mismas comprenden.

Complementariamente, y en articulación con el DB/EPJA, se aprobó un documento referido a los lineamientos curriculares para la EPJA, considerados por el art. 5° de la Resolución CFE N° 118/10 como núcleo común de definiciones federales, a partir de los cuales las jurisdicciones diseñarán y/o adecuarán los planes de estudio de la modalidad, en un plazo no mayor de 3 años. Dichos lineamientos comprenden definiciones referidas a aspectos generales y estructurales para la EPJA, dentro de los que se destaca la necesidad de generar estrategias que permitan incrementar las posibilidades de participación en el sistema educativo de población que por diferentes circunstancias ha sido excluida. Entre las mismas se enfatizan: 1) la generación de mecanismos que recuperen capacidades y saberes ya adquiridos por los jóvenes y adultos en sus trayectorias de educación formal y no formal; 2) el desarrollo de propuestas curriculares que contemplen una mayor flexibilidad y la promoción de articulaciones con los sectores laborales o de pertenencia de los estudiantes y entre las diferentes modalidades de educación formal; 3) la eliminación de barreras educativas entre las diferentes ofertas formativas vigentes en las jurisdicciones¹³ y 4) la educación en la diversidad comprendiendo los matices y particularidades de la cultura nacional.

En este documento se destaca la necesidad de considerar la posibilidad de una planificación personalizada de estudios por parte de cada sujeto con acompañamiento institucional y la habilitación del posible cursado simultáneo en ofertas presenciales, semipresenciales y a distancia. También la disponibilidad por parte de las instituciones educativas de implementar mecanismos de acreditación, como parte de la formación de nivel primario y secundario, considerando: trayectorias formativas dentro y fuera del sistema educativo, certificaciones obtenidas o próximas a ser obtenidas en el ámbito de la formación profesional, que forma parte del sistema educativo, así como obtenidas en instancias formativas de reconocida valía en el ámbito de la educación no formal y por último, capacidades y competencias obtenidas en el tránsito por la vida adulta social, cultural y laboral.

Estos lineamientos curriculares suman a estos aspectos generales otros estructurales, referidos a la adopción a nivel nacional de: 1) un diseño curricular modular que tenga como base criterios de flexibilidad en tiempo y espacio así como de apertura a la realidad de los estudiantes, contextualizando los contenidos de enseñanza; 2) un sistema centrado en la carga de trabajo total que incluye las horas áulicas o en contacto con el docente y las que necesita para realizar actividades independientes vinculadas a su praxis educativa, considerando que el estudiante necesita para la consecución de las capacidades previstas en un módulo, un ciclo formativo y en un nivel de certificación. Se entiende a la carga horaria total como herramienta para acreditar aprendizajes en los sistemas presenciales, semipresenciales y a distancia. A partir de estas definiciones se propone para el nivel secundario una carga horaria total de 3.000 horas, categorizadas en 1.800 horas reloj de contacto estudiante-docente y 1.200 horas de trabajo independiente del estudiante. También se definen los ciclos formativos para los niveles, en el caso de la educación secundaria se consideran los establecidos por la LEN: un ciclo de formación básica común a todas las orientaciones y un ciclo de formación orientada. Para este último se definen tres vías de acreditación: el cursado de módulos organizados y secuenciados; las certificaciones de otras instancias de capacitación que sean consideradas equivalentes, en relación con capacidades y competencias y la evaluación de saberes sociales y/o laborales de los que resulten acreditadas competencias y capacidades.

¹³ En relación con esto último, se reconoce que en el nivel secundario de la EPJA conviven planes de 3 ó 4 años de duración, planes de Polimodal que comprenden una duración similar en años, así como, propuestas semipresenciales y a distancia.

Posteriormente, la Resolución CFE N° 118/10 estableció la implementación gradual y progresiva -por parte de las autoridades nacionales y jurisdiccionales en acuerdo federal- de medidas orientadas a la puesta en vigencia en el año 2013 del ingreso con 18 años de edad a las instituciones educativas de la EPJA (art. 2°). En consonancia, la mencionada normativa señala que los servicios educativos jurisdiccionales de los niveles primario y secundario de la educación obligatoria pondrán en vigencia planes y programas para la inclusión efectiva de los estudiantes comprendidos entre 14 y 17 años en los niveles correspondientes, también al año 2013 (art. 3°). Los artículos mencionados modificaron las pautas establecidas en el Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos (A 21), complementario al art. 30 de la LFE, que reconocía como destinatarios de la Educación de Jóvenes y Adultos a las personas de 16 años y más que no completaron la educación general básica y de 18 años y más, cualquiera sea su escolaridad.

Como se desprende de la lectura de la Resolución CFE N° 118/10, se reconoce la necesidad de reforzar las pautas referidas a la edad de ingreso de los estudiantes de la EPJA, dado que, como es de público conocimiento y se ha señalado en estudios previos¹⁴, en la modalidad se identifica la marcada presencia de estudiantes que por sus edades podrían haber permanecido o continuado sus estudios en las instituciones educativas de la habitualmente denominada educación común.

En relación con la formación docente para la EPJA, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07 y 74/08), definidos como "marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y la prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional" (CFE, 2007: 5), distinguieron a las ocho modalidades en cuatro categorías e incluyeron a la EPJA dentro de aquellas que se definen por propiedades y características de un grupo o conjuntos específicos de grupos de sujetos (ibíd.: 31) ¹⁵.

Incluida en estos lineamientos, la EPJA es considerada como una orientación posible de los Profesorados de Educación Primaria¹⁶, pudiendo los mismos presentar ofertas con o sin orientaciones. Para el caso de los Profesorados en Educación Secundaria u otros, se señala que podrán ofrecer dicha orientación en EPJA siempre que cuenten con personal docente especializado en la temática y puedan desarrollar un diseño curricular específico. Se enfatiza que también podrán hacerlo a través de la formación docente continua o de desarrollo profesional de los docentes en servicio, a medida que los requerimientos del sistema educativo lo hagan necesario.

También en el año 2009, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD) se elaboró un documento referido a los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante: LNC) para la Formación Docente Inicial, dirigido principalmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular de la EPJA (INFoD, 2009).

Para dar continuidad a las acciones interministeriales pautadas por la LEN para la EPJA -ya mencionadas en el apartado anterior- se firmaron convenios para implementar articulaciones entre el Programa Nacional de Alfabetización Encuentro y el Plan FinEs, a cargo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio Nacional, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la Coordinación Educativa del Plan Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja del MDS con el fin de garantizar la alfabetización, la culminación

¹⁴ de la Fare (2011).

¹⁵ Estas categorías son las que: a) se definen principalmente por el tipo de conocimiento que transmiten: Educación Técnico Profesional y Educación Artística; b) se enmarcan en contextos socio-culturales específicos: Educación Rural, Educación en contextos de privación de libertad, Educación domiciliaria y hospitalaria y c) se definen por propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos: EPJA, Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.

¹⁶ En la Res. CFE N° 74/08 también se incluye la orientación en EPJA para el título de Profesor/a Intercultural Bilingüe.

de estudios de nivel primario y secundario de las personas que participan de organizaciones cooperativas constituidas en la mencionada provincia y que se enmarcan en dicho plan¹⁷. Entre otras acciones, se dispuso la realización de un relevamiento coordinado por el Programa Mapa Educativo de la DiNIECE/ME, con el objetivo de relevar informaciones asociadas a las necesidades educativas de los cooperativistas y sus familias, en una primera etapa focalizado en la Provincia de Buenos Aires¹⁸. También fue firmado un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Confederación General del Trabajo de la República Argentina (CGT) para la implementación del Plan FinES, a través de acciones coordinadas por la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y las organizaciones de trabajadores afiliadas a la mencionada central, incluyendo también un relevamiento de datos sobre la situación educativa de los afiliados.

Por otro lado, y en simultáneo con las transformaciones impulsadas a nivel nacional en materia de política educativa, también en los últimos años se realizaron encuentros y acuerdos internacionales específicamente referidos a la Educación de Adultos o que la incluyeran. Para complementar esta primera parte del trabajo, en el apartado siguiente se presentan sintéticamente los principales aspectos abordados por los documentos producidos a partir de los espacios que los promovieron.

1.2. Los últimos acuerdos internacionales en materia de Educación de Adultos

En el ámbito de la última CONFINTEA realizada en Belem do Pará/Brasil, en diciembre de 2009, además de reafirmarse la definición de la Educación de Adultos ya mencionada en este trabajo, también se realizó un balance sobre la situación mundial de la Educación de Adultos, a partir del cual se efectuaron una serie de recomendaciones. En relación con la Alfabetización, en la que se hizo un fuerte énfasis en esta conferencia, se reconoció la necesidad de redoblar esfuerzos para alcanzar las metas fijadas en varios acuerdos internacionales¹⁹. Se la reconoció como la base más importante sobre la que se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de la vida para jóvenes y adultos (UNESCO, 2009: 2).

El documento final de este evento fue elaborado en términos de un Marco de Acción y sus orientaciones refieren a la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida, considerado un marco filosófico y conceptual y un principio organizativo de todas las formas de educación y basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos. Se reconoce que la Educación de Adultos, como se la denomina en los documentos internacionales, representa un componente importante del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, abarcando una continuidad que va del aprendizaje formal al no formal e informal. Además, se reconoce que el aprendizaje y la educación de adultos comprenden una amplia gama de contenidos (asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y muchos otros), con prioridades que dependen de las necesidades específicas de este país. Se los reconoce como factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, mitigar la pobreza y construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento.

¹⁷ El lanzamiento de estas acciones interministeriales se produjo en octubre del 2010 bajo la denominación: Argentina enseña, trabaja y aprende.

¹⁸ Para eso se utiliza un encuestador genérico que permite el relevamiento de los datos y la realización de mapas educativos de cada distrito escolar de la provincia de Buenos Aires. Esta información se encuentra disponible en línea: <http://www.mapaeducativo.edu.ar>

¹⁹ Metas y prioridades que constan en la Educación para Todos (EPT), El Decenio de las Naciones Unidas y la Iniciativa de Alfabetización "Saber es Poder" (ibid.)

A partir de estas definiciones, las recomendaciones expresadas a partir de esta CONFINTEA se basaron en los siguientes puntos: 1) alfabetización de adultos, 2) políticas y medidas legislativas relativas a la educación de adultos a nivel global, 3) gobernanza que contemple aspectos de eficacia, transparencia, responsabilidad y equidad así como representación y participación de todas las partes interesadas; 4) financiamiento, enfatizando la relevancia de la inversión para asegurar la calidad educativa; 5) participación, inclusión y equidad, destacándose la necesidad de combatir efectos acumulados de múltiples desventajas y 6) calidad, considerando la pertinencia de contenido y de las modalidades, la evaluación de las necesidades de los educandos, la profesionalización de los educadores, el enriquecimiento de los entornos de aprendizaje y la relevancia de potenciar la autonomía de personas y comunidades (UNESCO, 2009).

También, se previeron un conjunto de medidas de rendición de cuentas y supervisión, reconociendo la necesidad de datos cualitativos y cuantitativos válidos en los que basar la elaboración de las políticas así como la colaboración para concebir y poner en práctica mecanismos de registro y seguimientos sistemáticos nacionales e internacionales.

Además de las conceptualizaciones y orientaciones marcadas por la VI CONFINTEA, la Educación de Adultos también fue contemplada en las denominadas Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, firmadas por los Ministros de Educación de los países iberoamericanos. En este documento se reconoce como antecedente del acuerdo firmado entre esos países la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, realizada en Jomtien/Tailandia en 1990 y el Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos (EPT), a partir del acuerdo suscripto en Dakar en el año 2000.

Entre las prioridades establecidas por dichas metas, acordadas por los países iberoamericanos, se incluyeron dos referidas a la Educación de Jóvenes y Adultos: 1) velar para que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa y 2) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente (OEI, 2010).

En este documento se expresa que la idea de este acuerdo fue que las metas acordadas se conviertan en una referencia para las políticas públicas en materia educativa, como marco común pero con un perfil propio de cada país. Dentro del conjunto de metas establecidas se incluyeron dos específicamente referidas a la Educación de Jóvenes y Adultos: 1) Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades e 2) Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.

Para la primera meta se establecieron dos indicadores. Uno referido al porcentaje de población alfabetizada y como nivel de logro: una tasa de alfabetización que se sitúe por encima del 95% para la región antes del 2015²⁰ y el porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando. Como nivel de logro, entre el 30% y 70% de personas alfabetizadas recientemente y que continúan cursando estudios equivalentes a la educación básica. Para la segunda meta, se definió como indicador el porcentaje de jóvenes y adultos que participa en programas de formación y capacitación continua, presenciales y a distancia. Como nivel de logro, el 10% de las personas jóvenes y adultas participando en algún curso de formación en el 2015 y el 20% en 2021.

²⁰ En el caso de nuestro país datos del Censo 2010 indican una mejora en relación con los indicadores sobre población en situación de analfabetismo, que fue del 2,6 % de la población de 10 años y más en el 2001 y del 1,9% en el 2010. Además de este dato referido a nivel nacional también se verifican disminuciones en las provincias que presentaban, en el 2001, los mayores índices de analfabetismo y por lo tanto un achicamiento de las diferencias interjurisdiccionales en este aspecto.

2. Los estudiantes secundarios de la EPJA en el país

2.1. El incremento de estudiantes de la Educación Secundaria en la matrícula de la EPJA y los sectores de gestión

El aumento sistemático de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA se produjo en el marco de un incremento general de la matrícula de esta modalidad educativa que, entre 2001 y 2010, pasó de 602.609 estudiantes a un total de 768.309. El crecimiento cuantitativo general de estudiantes de la EPJA ha sido sistemático y mayor al experimentado por los estudiantes de la educación común no modalizada; tendencia que ya había sido identificada en las publicaciones de los Relevamientos Anuales (DiNIECE/ME). Sólo en el 2005 se identifica en la EPJA una leve disminución de estudiantes, que fue revertida en el 2007. En ese año, el número de matriculados superó en cantidad al registrado con anterioridad a ese descenso y en 2009/2010 los porcentajes de aumento de estudiantes matriculados prácticamente alcanzaron o superaron los mayores porcentajes de crecimiento de la última década, como muestra el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1. Estudiantes matriculados en la educación formal según tipo de Educación. 2000-2010. Total país

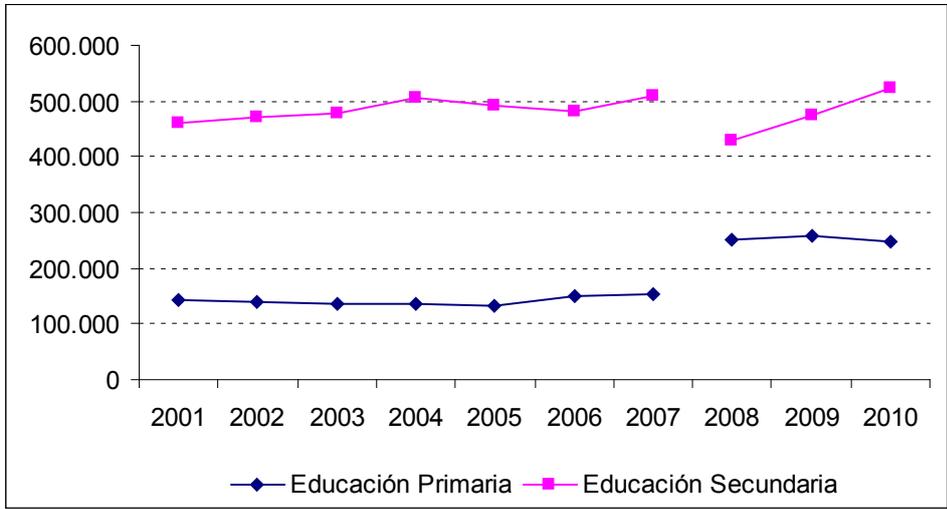
Año	Total	Tipo de Educación					
		Educación Común	EPJA	Incremento Ed. Común	Incremento EPJA	Incremento Ed. Común	Incremento EPJA
2001	10.610.275	9.912.845	602.609	130.300	27.390	1,3%	4,8%
2002	10.706.414	9.988.897	610.091	76.052	7.482	0,8%	1,2%
2003	10.778.388	10.058.950	613.194	70.053	3.103	0,7%	0,5%
2004	10.862.309	10.109.677	640.611	50.727	27.417	0,5%	4,5%
2005	10.885.334	10.148.280	625.495	38.603	-15.116	0,4%	-2,4%
2006	10.911.845	10.170.378	629.413	22.098	3.918	0,2%	0,6%
2007	10.793.945	10.016.052	661.143	-154.326	31.730	-1,5%	5,0%
2008	11.060.005	10.280.289	680.235	264.237	19.092	2,6%	2,9%
2009	11.278.962	10.445.772	732.751	165.483	52.516	1,6%	7,7%
2010	11.890.980	10.563.613	768.309	117.841	35.558	1,1%	4,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME

Al distinguir el crecimiento de matrícula al interior de la EPJA -considerando los niveles educativos- se observa que en la última década han predominado los estudiantes de la Educación Secundaria ²¹, si bien, resulta imprescindible realizar algunas aclaraciones en relación con las series estadísticas, considerando las modificaciones introducidas en los niveles del sistema educativo a partir de la LEN. A los fines de este trabajo, para el período 2000-2007, se consideraron las ofertas educativas de nivel primario/EGB1y2 como Educación Primaria y las correspondientes a EGB3/Polimodal/Media como Educación Secundaria. A partir del año 2008 se tomaron específicamente los datos de Educación Primaria y Educación Secundaria de los Relevamientos Anuales de la DiNIECE/ME. En función de estas consideraciones, la información correspondiente a ambos períodos se presenta en el gráfico N°1 pero por separado.

²¹ Característica coherente con los datos censales disponibles que indican una mayor cantidad de población de 15 años y más que no completó la escolaridad secundaria que aquellos que no completaron el nivel primario. El secundario, sea porque no lo inició o lo interrumpió. En cambio, el 6,4% de la población urbana de 15 años y más de la muestra correspondiente a los conglomerados relevados no asiste a un establecimiento educativo y no completó el nivel primario.

Gráfico N° 1. Estudiantes matriculados en la EPJA por nivel educativo. 2001-2007 y 2008-2010. Total país



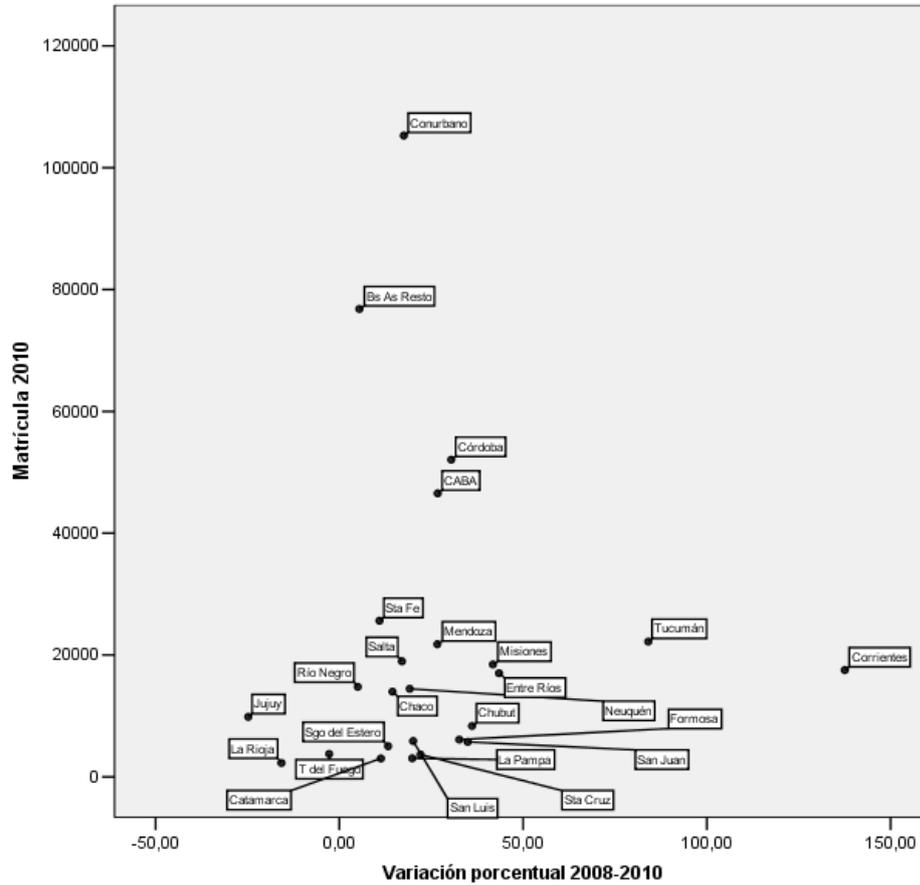
Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2001-2010 DiNIECE/ME

Se observa que en los años posteriores al 2007 continuó el incremento de la matrícula total de la EPJA. En relación con los niveles, al comparar los datos correspondientes a los RA 2007/2008 se registra un mayor número de estudiantes matriculados en la Educación Primaria y un menor número en la Educación Secundaria, que se debe a las diferencias ya explicitadas en relación con la cuantificación. Como se observa en el gráfico N° 2, la matrícula del nivel secundario de la EPJA siguió experimentando un crecimiento sistemático en el trienio 2008-2010.

Al desagregar la información por provincia, se registra en la última década una importante concentración de estudiantes del nivel secundario de la EPJA en la Provincia de Buenos Aires. En el 2009 dicha jurisdicción nucleaba el 35,8% (170.192) del total de estudiantes secundarios matriculados de la modalidad y el 34,9% (182.095) en el 2010. Si se compara con datos del nivel secundario convencional, se observan porcentajes similares: en el 2009 albergaba el 37% del total de estudiantes secundarios de la educación común no modalizada y en el 2010 el 37,3%.

Al comparar la variación porcentual de estudiantes del nivel secundario matriculados en el período 2008-2010 se visualiza que la mayoría de las provincias experimentaron un aumento del porcentaje de estudiantes matriculados. Como muestra el gráfico N° 2, el mayor grupo de provincias se concentra en la franja que indica un incremento de hasta un 50% de estudiantes secundarios matriculados en la EPJA, dos jurisdicciones superan ampliamente este porcentaje y sólo en tres provincias se produjo, al comparar datos del 2008 y del 2010, una disminución del número de estudiantes en términos de variación porcentual.

Gráfico N° 2. Variación porcentual de estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por jurisdicción. 2008-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

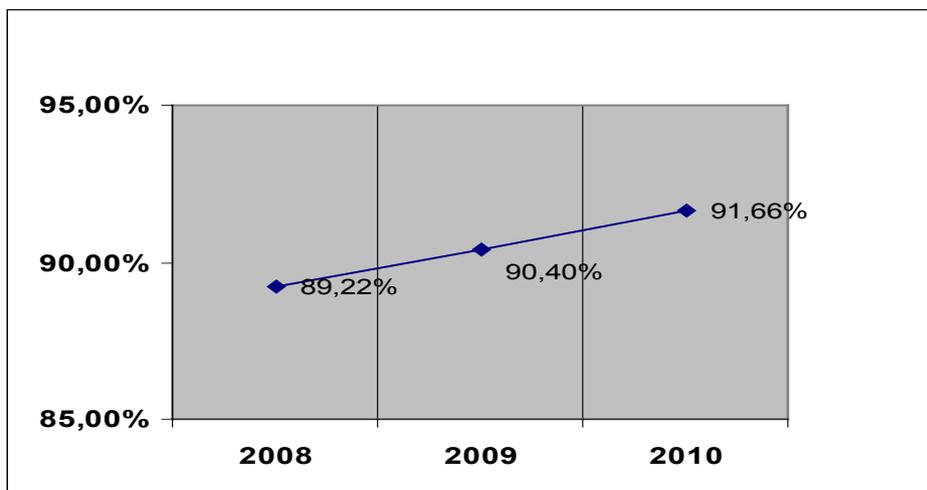
Por último, se destaca que los estudiantes secundarios matriculados en instituciones educativas del ámbito rural²² también han experimentado un importante incremento entre 2008 y 2010, pasando de 11.894 a 19.430, dato que indica un crecimiento en ese período del 63,4%. Si se desagregan las informaciones por año, se identifica que la matrícula de estudiantes secundarios de la EPJA en el ámbito rural creció un 35,7% en el bienio 2008/2009 y un 20,3% en 2009/2010.

En relación con los sectores de gestión, la matrícula de esta modalidad educativa históricamente se ha concentrado en establecimientos correspondientes al sector de gestión estatal, característica que se verifica tanto para el nivel secundario como para el primario. Es escasa la presencia del sector privado en las ofertas educativas de la EPJA y prácticamente inexistente en algunas provincias. Se verifica que en nuestro país el Estado ha sido y es el principal responsable de la gestión directa de estos servicios educativos.

En este marco, durante los últimos tres años, el sector de gestión estatal en la EPJA ha presentado una concentración de matrícula que experimentó un leve incremento, como muestra el gráfico N° 3.

²² Este dato fue construido a partir de la variable ámbito del Relevamiento Anual de la DiNIECE/ME, definida a partir de las características del espacio socio-geográfico en el que se ubica la unidad educativa, caracterizado por la cantidad de habitantes. El ámbito rural corresponde a núcleos poblacionales de menos de 2000 habitantes.

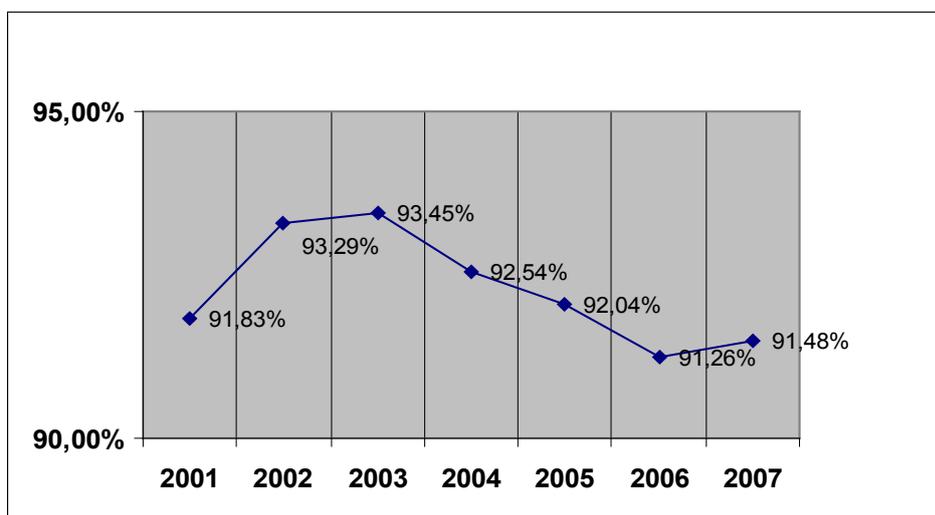
Gráfico N° 3. Concentración de matrícula del nivel secundario de la EPJA en el sector de gestión estatal. 2008-2010. Total país



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Además, el predominio de estudiantes de nivel secundario correspondientes a instituciones del sector de gestión estatal en la EPJA es aún mayor que el de los matriculados en ese mismo sector de gestión y en el mismo nivel educativo en la educación común no modalizada, que durante la última década concentró aproximadamente el 70% de la matrícula²³. De todos modos, no se trata de una tendencia novedosa sino de una característica que, con leves variaciones, ya se registraba en años previos en el funcionamiento de la EGB/Media/Polimodal de la EPJA, como muestra el gráfico N° 4.

Gráfico N° 4. Concentración de matrícula de EGB/Media/Polimodal de la EPJA en el sector de gestión estatal. 2001- 2007. Total país.



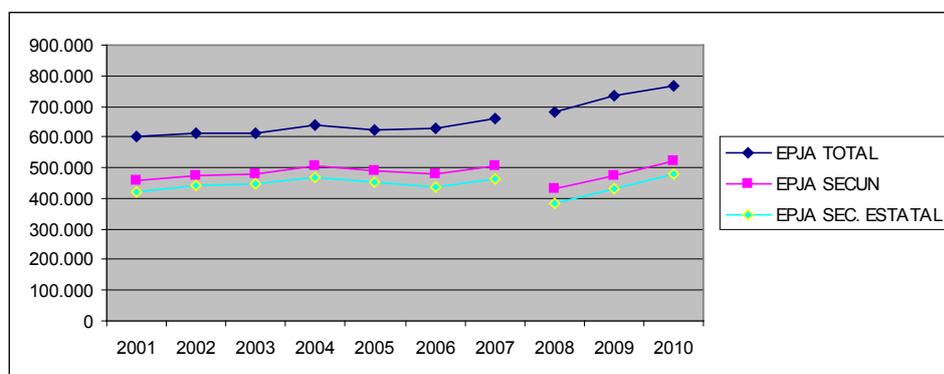
Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2001 a 2007 DiNIECE/ME

²³ Según datos de la DiNIECE/ME.

Esta misma tendencia general se registra en la mayoría de las jurisdicciones. En un grupo de dieciséis (16) provincias en los últimos dos años, la matrícula de gestión estatal superaba o se aproximaba al 90% del total. Siete (7) jurisdicciones se ubicaban por debajo de este porcentaje, sin embargo, en seis (6) de ellas la matrícula de gestión estatal superaba el 70% del total de la del nivel en la EPJA. La excepción la representa la provincia de San Luis, en la que aproximadamente un poco menos de la mitad de los estudiantes del nivel secundario de la EPJA (48%) en 2009 y en 2010 se encontraban matriculados en el sector de gestión estatal²⁴. En general, la matrícula del sector de gestión estatal en la EPJA a nivel nacional prevalece aún más en el ámbito rural. En el 2008 se registraron sólo tres unidades de servicio²⁵ de nivel secundario de gestión privada en ese ámbito y en los dos años siguientes sólo cuatro.

Este marcado predominio de la oferta de gestión estatal también explica similitudes entre la tendencia general de crecimiento de la matrícula con la correspondiente al sector de gestión estatal. Como ya se señaló, no se trata de una tendencia novedosa sino de una característica que ha predominado en la organización del sistema educativo nacional, como muestra el gráfico N° 5.

Gráfico N° 5. Evolución de la matrícula del nivel secundario de la EPJA. EGB3/Media/Polimodal EPJA 2001-2007 y Educación Secundaria EPJA 2008-2010. Total país



Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME

Por otro lado, la LEN estableció que la estructura académica del sistema educativo se organiza a partir de cuatro niveles y ocho modalidades educativas, incluyendo a la EPJA. En función de estas modificaciones, a partir del 2009 se han divulgado datos correspondientes al atravesamiento de la EPJA con otras modalidades. Como muestra el cuadro N° 2, en el período 2009-10, se incrementaron los estudiantes de nivel medio de la EPJA en contextos de encierro y los de la Educación Rural experimentaron un crecimiento sistemático, como ya fue analizado en este informe. Es menor el número de estudiantes de este nivel educativo de la Educación Intercultural Bilingüe, que disminuyó levemente.

Cuadro N° 2. Estudiantes de nivel secundario de la EPJA por año, según otras modalidades. 2008-2010. Total país

Año	Educación Secundaria			
	EPJA	Educación Rural	Educación en contexto de privación de libertad	Educación Intercultural bilingüe
2010	522.289	19.320	13.861	236
2009	475.943	15.990	10.961	307
2008	430.595	11.839	10.706	561

Fuente: RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

2.2. Las mujeres estudiantes y graduadas en el nivel secundario de la EPJA

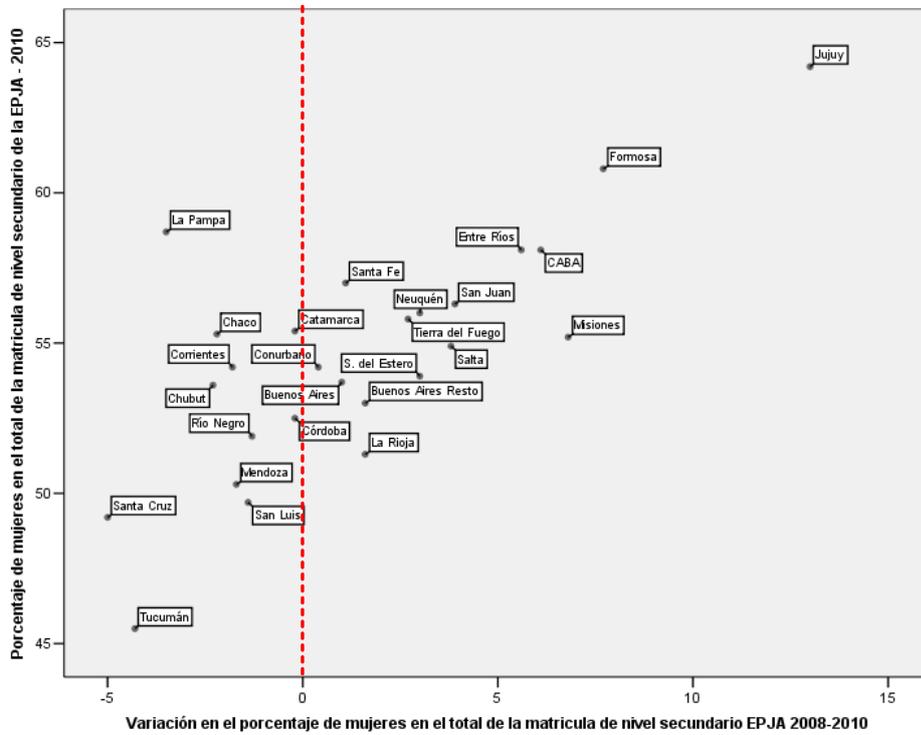
En Argentina, durante la última década, se observa un leve y sostenido aumento del porcentaje de mujeres matriculadas en la modalidad, cuestión que indica un mayor acceso de este grupo a la escolaridad. Los datos muestran que, desde el año 2006, las estudiantes de la EPJA correspondientes a EGB3/Polimodal/Medio (2002-2007) superaron proporcionalmente a los estudiantes varones representando algo más del 50% del total de la matrícula de la Educación Secundaria en los últimos años. Aunque se identifican diferencias en relación con el promedio nacional, la mayoría de las jurisdicciones se ubica por encima de dicho promedio o con porcentajes similares. Las pocas provincias que no lo alcanzan se diferencian por escasos puntos porcentuales, reforzándose en general la tendencia al predominio de mujeres entre los estudiantes matriculados en la EPJA.

Al comparar datos de los años 2008 y 2010 también se identifica un aumento del porcentaje de mujeres en quince (15) jurisdicciones. En cuatro (4) provincias el incremento oscila entre el 5% y el 10%, mientras que en la mayoría se registra un aumento de hasta un 5%. En nueve (9) provincias se produjo una disminución en dicho porcentaje, inferior o similar al 5% de la matrícula. De todos modos, en cinco (5) de estas mismas provincias las mujeres superan el 50% de esta matrícula. El gráfico N° 6 ilustra estos datos.

²⁴ La matrícula de gestión estatal de la EPJA en dicha jurisdicción disminuyó en los últimos años: 87% en el 2006, 84% en el 2007 y 48% en 2009 y 2010. En el 2008 representó el 38% del total de la matrícula, sin embargo, el RA de ese año informa que sólo el 68,4% de instituciones de la EPJA del sector estatal informaron matrícula (DiNIECE/ME, 2008).

²⁵ La unidad de servicio es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento (RA 2010, DiNIECE/ME).

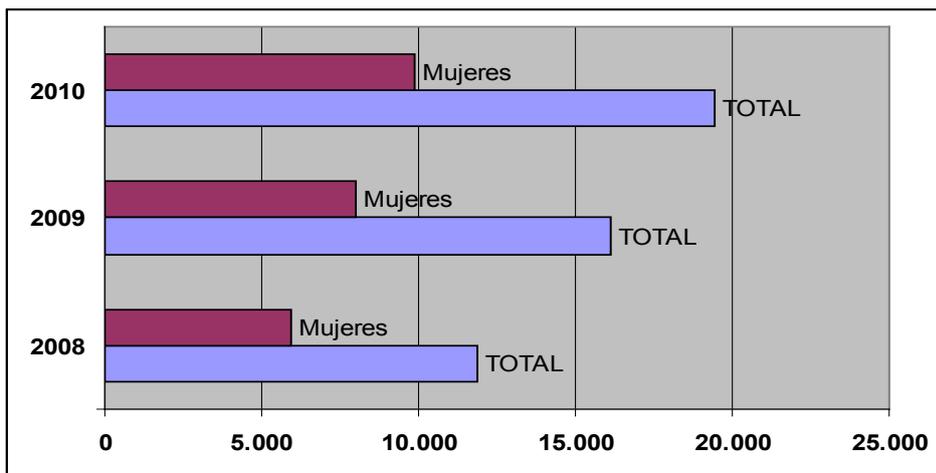
Gráfico N° 6. Variación porcentual mujeres matriculadas en el nivel secundario de la EPJA por jurisdicción. 2008-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Además, las mujeres han representado prácticamente la mitad de la matrícula estudiantil del nivel secundario en el ámbito rural en los últimos tres años: 49,7% en el 2008, 49,6% en el 2009; registrándose una leve tendencia al aumento en el 2010 (50,7%), como ilustra el gráfico N° 7.

Gráfico N° 7. Mujeres matriculadas en la Educación Secundaria de la EPJA en el ámbito rural. 2008-2010. Total país

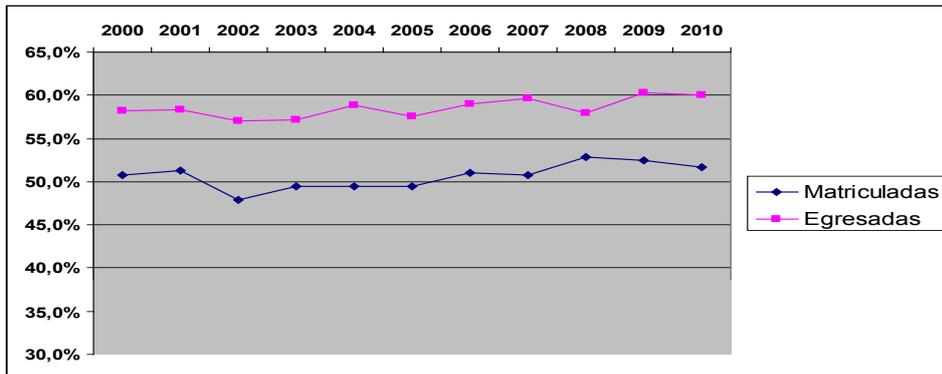


Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Junto a estos avances de la presencia femenina en la matrícula de la modalidad, también se registra una mayor proporción de mujeres egresadas, cuya diferencia con los varones que se gradúan es aún mayor que la registrada para la matrícula y que también se incrementó en forma leve pero sostenida en la última década, superando escasamente, en el 2009 y en el 2010, el

60% del total de egresados de la EPJA. Sin embargo, tampoco se trata de una tendencia novedosa, sino que con algunas pequeñas variantes se ha registrado en los últimos años. El gráfico N° 8 ilustra el contraste entre la proporción de mujeres matriculadas en la modalidad y la correspondiente a las graduadas durante la última década.

Gráfico N° 8. Mujeres matriculadas y egresadas de la Educación Secundaria de la EPJA (%). 2000-2010. Total país.



Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2000 a 2010 DiNIECE/ME

Como muestra el gráfico N° 8, se produjo una disminución en el porcentaje de egresadas del 2009 al 2010 aunque se trata de una variación muy pequeña: del 60,3% en el 2009 al 60,1% en el año siguiente. También resultan muy leves las disminuciones observables en el porcentaje de mujeres en la matrícula: 52,8% en el 2008, 52,5% en el 2009 y 51,7% al año siguiente.

Si bien se registran diferencias en todas las jurisdicciones, las mujeres alcanzan o superan el 50% del total de egresados. En algunas provincias, esta característica es más marcada, como es el caso de Chaco (66,8% en el 2010 y 65,8% en el 2009), Río Negro (67% en el 2010 y 66% en el 2009), Santa Cruz (68,9% en el 2010), registrándose de manera aún más marcada en el 2009 en La Pampa (71,3%) y La Rioja (80,4%). En el otro extremo, en esos mismos años, la jurisdicción que presentó el menor porcentaje de egresadas fue la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 50,8% en el 2010 y 54,3% en el 2009. Jujuy tuvo un 49,9% de egresadas en el 2009 que, sin embargo, alcanzaron un 58,8% en el año siguiente. Estas informaciones evidencian en general cierta tendencia a un mejor rendimiento académico de las mujeres en la escolaridad de la modalidad, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Al complementar estos datos con informaciones referidas a repitencia e interrupción de la escolaridad, se identifica cierto predominio de varones en el grupo de repitentes de la EPJA y de aquellos que abandonaron la escolaridad. Los estudiantes de nivel medio de la EPJA repitentes, incluyendo varones y mujeres, representaron algo menos del 7% del total de estudiantes de la modalidad en 2008, 2009 y 2010. Dentro de este grupo, en el nivel medio de la EPJA, los varones repitentes prevalecen en un porcentaje que osciló entre 54 y 55% en esos años, sin evidenciarse mayores variantes en ese período, aunque con un leve incremento de la proporción de varones matriculados y repitentes en el 2010, como muestra el cuadro N° 3.

Cuadro N° 3. Varones matriculados y repitentes por año (%). 2008-2010. Total país

Año	Total Repitentes	Repitentes Varones	Repitentes Varones %	Matriculados varones %
2008	28.649	15.514	54,20%	47,20%
2009	32.292	17.460	54,10%	47,50%
2010	34.232	18.843	55,00%	48,30%

Fuente: Elaboración propia a partir de RA 2008-10 DiNIECE/ME

Si se contrastan estos datos con los referidos a la educación secundaria no modalizada²⁶, no se observan grandes diferencias. Mientras que en la EPJA los estudiantes varones que repitieron fueron el 55% del total de los repitentes en el 2010, el 56% se encontraba en la misma condición en la Educación Secundaria convencional. Dicho porcentaje se mantuvo casi constante en los años en estudio. Este mismo indicador para la población nacional de la Educación Secundaria de la denominada educación común, incluyendo varones y mujeres, no presenta grandes diferencias con los de esta modalidad educativa, dado que el porcentaje de repitencia de esa población en los mismos años fue del 10%, mientras que en la EPJA fue cercano al 7% en 2008, 2009 y 2010.

Además, en el 2009 los estudiantes promovidos en el nivel secundario de la EPJA representaron el 68% de la matrícula final mientras que, en relación con los varones, esta proporción descendió al 65%. Si se comparan las informaciones correspondientes a la matrícula inicial y final en ese mismo año, también se observan algunas diferencias. Mientras que la matrícula final representó en ese año el 79% de la matrícula inicial, en el caso de los varones este porcentaje descendió al 76%²⁷.

Por otro lado, una cuestión a destacar es que, en general, las mujeres predominan en el total de egresados de todas las orientaciones de la Educación Secundaria de la EPJA, inclusive en aquellas tradicionalmente asociadas a la condición masculina. A esto se suma también el amplio predominio de las mujeres en el total de los egresados en Ciencias de la Salud, como muestran los datos correspondientes al período 2008-2010. El cuadro N° 4 ilustra estos datos.

Cuadro N° 4. Mujeres egresadas de la Educación Secundaria de la EPJA según orientación (%). 2008-2010. Total país

Año	Total	Cs. de la Salud	Cs. Básicas	Cs. Aplicadas a Tecnología	Cs. Sociales	Cs. Humanas	Otras
2008	61.6%	75.2%	65.1%	58.3%	61.6%	76.4%	-
2009	60.3%	79.0%	62.6%	61.1%	59.6%	57.4%	-
2010	60.1%	80.6%	63.7%	58.5%	59.7%	62.3%	54.8%

Fuente: Elaboración propia a partir de RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Esta característica tampoco es novedosa. Si se revisan los datos de egresados y egresadas correspondientes al nivel Medio/Polimodal desde el 2001, se identifica cierto predominio de mujeres que, por ejemplo en ese mismo año, representaron el 58,3% del total de egresados. Aunque con pequeñas variantes interanuales, se verifica un incremento leve y sostenido del porcentaje de egresadas en los años siguientes que en el 2007 representaron el 59,6% de los egresados de la modalidad.

²⁶ Según datos de la DiNIECE/ME.

²⁷ Se aclara que este porcentaje incluye movimientos de matrícula (salidas y entradas de estudiantes) y no refiere a la permanencia de los estudiantes en la escolaridad de la EPJA.

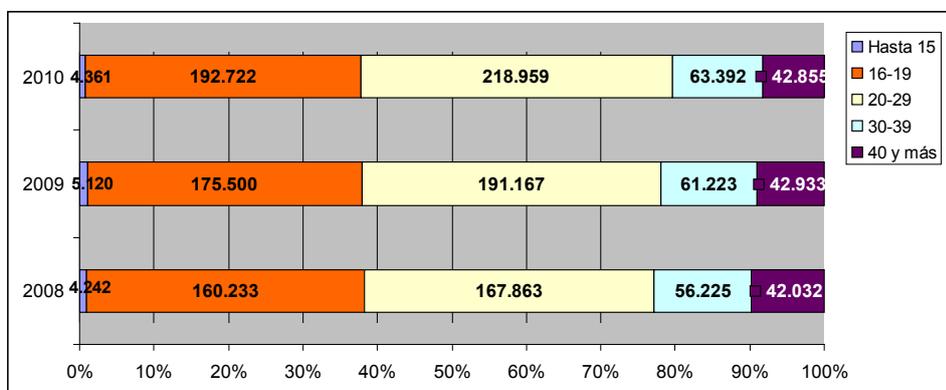
2.3. Las edades de los estudiantes de la EPJA

A partir de datos estadísticos es posible visualizar que el nivel secundario de la EPJA presenta una importante diversidad en relación con las edades en la que sin embargo predominan en número los adolescentes y jóvenes, más que los adultos y adultos mayores. Esta característica tampoco es novedosa, en el año 2000 ya se señalaba que el 69% de los matriculados se encontraban en la franja etaria de hasta 24 años, mientras que el 31% estaba en el grupo de 25 años y más (DiNIECE/ME, 2000: 38). Además, también se advertía para el período 2002/2006 un importante crecimiento del grupo más joven en el nivel secundario de adultos: “los estudiantes de 8°, 9° de EGB/Polimodal/Medio de la Educación de Adultos de hasta 18 años pasaron de 98.640 en el 2002 a 147.121 en el 2006” (Cappellacci y Miranda, 2006: 11).

Este fenómeno de incorporación de jóvenes a esta modalidad educativa no es privativo de nuestro país. Un estudio reciente que incluye países latinoamericanos destaca que actualmente el grupo predominante que estudia en la EPJA es la juventud urbana de sectores populares que no tuvo éxito en la escuela regular y busca en los ámbitos educativos de la EPJA un espacio receptivo a sus características socio-culturales que les permitan conciliar estudio y trabajo, acelerar la obtención de certificados y/o insertarse en procesos de calificación profesional (Di Pierro, 2008: 375).

En Argentina, al considerar a nivel nacional la distribución de los grupos por edad de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA en los últimos años, se observa que los mayores porcentajes corresponden al grupo de 20 a 29 años seguido por el grupo de 16 a 19 años, con una marcada diferencia en relación con la cantidad de estudiantes de los grupos de 30 a 39 años y de 40 años y más; como muestra el gráfico N° 9.

Gráfico N° 9. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad. 2008-2010. Total país



Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME
 *Nota: Total estudiantes: 430.595(2008) – 475.943(2009) – 522.289 (2010)

Si se analiza para estos años el incremento de cada uno de estos grupos se observa a nivel nacional que, entre 2008 y 2010, el grupo de 40 y más años ha permanecido casi constante en número de matriculados, aunque con un leve incremento en el 2009. El grupo de 12 a 15 años presenta una característica similar. Los aumentos de matrícula más marcados se han producido en el grupo de 20 a 29 años, que experimentó un crecimiento de casi el 14% en el período 2008/2009 y de prácticamente un 13% en el bienio siguiente; seguido por el grupo de 16 a 19 años que aumentó en un 9,5% y casi un 9% en los mismos años.

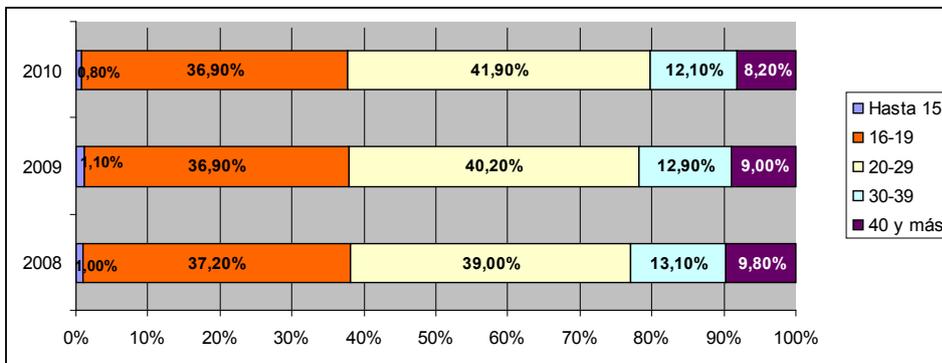
Un porcentaje que se aproxima al 1% del total de la matrícula del nivel secundario de la EPJA corresponde a estudiantes de hasta 15 años, grupo que en los últimos años ha tendido prácticamente a duplicarse en número, aunque su representatividad ha disminuido levemente en relación con el total de la matrícula si se compara con algunos datos disponibles de la década-

da del 90²⁸. En los últimos años este grupo representó aproximadamente el 1% del total de la matrícula de nivel secundario de la modalidad, con una levisima disminución en el período 2009/2010.

El grupo de 16 a 19 años se incrementó marcadamente entre 2008 y 2010, aunque mantuvo un porcentaje similar (37%) en el total de la matrícula. Sin embargo, mayor ha sido el aumento de estudiantes de 20 a 29 años, grupo que, entre 2008 y 2010, creció sistemáticamente en número y además aumentó su representatividad en un 2% en el total de la matrícula en ese mismo período. El grupo de 40 años y más permanece más o menos constante en número de matriculados, sin embargo se observa una leve disminución de su representatividad que se aproximó al 10% en 2008 y fue prácticamente del 8% en 2010.

En esos mismos años, los estudiantes de 30 a 39 años aumentaron en número pero tendieron a disminuir su representatividad en un punto porcentual en el total de la modalidad: del 13,1% en el 2008 al 12,1% en el 2010 (ver gráfico N° 10).

Gráfico N° 10. Distribución de la matrícula de Educación Secundaria de la EPJA por grupos de edad (%). 2008-2010. Total país.



Fuente: Elaboración propia a partir de los RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

A nivel jurisdiccional predominan proporcionalmente en la matrícula del nivel secundario de la EPJA los grupos de estudiantes de 16 a 19 años y de 20 a 29 años, en algunas jurisdicciones en proporciones bastante parejas (ver cuadro N° 5). Aunque se deduce, resulta importante destacar que ambos grupos representan conjuntos bastantes diferentes de edades, siendo mucho más amplio el de 20 a 29 años.

²⁸ Este grupo de edad en 1996 representaba el 1,6% del total de estudiantes de este nivel y sumaban 2.891.

Cuadro N° 5. Distribución de la matrícula de nivel secundario de la EPJA por grupos de edad de 16 a 19 y de 20 a 29 años según jurisdicción (%). 2008-2010. Total país

División político-territorial /	16 a 19 años			20 a 29 años		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	160.233	175.500	192.722	167.863	191.167	218.959
Ciudad de Buenos Aires	26,9%	27,0%	25,5%	36,3%	35,5%	38,4%
Buenos Aires	31,2%	30,8%	31,0%	42,2%	44,7%	45,5%
Conurbano	30,6%	29,1%	29,5%	41,9%	44,7%	45,9%
Bs. As. Resto	31,9%	33,1%	33,1%	42,6%	44,8%	44,9%
Catamarca	25,5%	29,9%	36,7%	46,2%	45,5%	40,9%
Córdoba	33,3%	33,6%	31,5%	39,2%	39,0%	41,5%
Corrientes	37,6%	37,4%	47,8%	38,9%	40,8%	34,2%
Chaco	22,9%	23,6%	28,7%	47,6%	47,3%	48,5%
Chubut	47,9%	47,8%	46,1%	36,5%	37,5%	39,4%
Entre Ríos	45,2%	47,9%	52,6%	39,9%	38,5%	34,7%
Formosa	42,9%	41,4%	40,5%	35,7%	33,1%	36,0%
Jujuy	36,9%	42,0%	42,1%	39,2%	38,5%	35,2%
La Pampa	31,1%	28,3%	36,2%	36,2%	36,7%	38,5%
La Rioja	52,1%	61,3%	53,1%	33,4%	32,0%	42,7%
Mendoza	48,9%	47,4%	44,8%	36,4%	36,5%	44,5%
Misiones	57,0%	56,0%	53,6%	27,8%	28,7%	33,1%
Neuquén	47,0%	45,9%	44,8%	38,9%	37,5%	41,8%
Río Negro	52,2%	51,6%	48,9%	32,7%	35,0%	38,0%
Salta	43,0%	46,1%	44,3%	41,3%	41,3%	47,7%
San Juan	47,5%	50,8%	47,6%	38,8%	37,8%	42,8%
San Luis	40,7%	40,9%	42,4%	41,1%	37,5%	37,7%
Santa Cruz	40,8%	38,8%	44,2%	43,6%	45,8%	46,5%
Santa Fe	52,5%	39,6%	38,2%	31,6%	40,6%	42,5%
Sgo. del Estero	51,8%	50,0%	55,8%	35,0%	33,8%	39,8%
Tucumán	50,7%	50,2%	45,2%	30,2%	32,3%	37,9%
T. del Fuego	30,9%	33,7%	39,0%	36,8%	38,4%	37,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

En diecinueve jurisdicciones, entre 2008 y 2010, se registra una tendencia general al aumento de estudiantes de 16 a 19 años en la matrícula del nivel secundario de la EPJA, aunque con diferencias en el nivel de estos incrementos. En otras cinco (Jujuy, La Rioja, Río Negro, San Luis y Santa Fe) se produjeron algunas variaciones alternando aumentos y disminuciones del número de matriculados de estas edades entre 2008/2009 y 2009/2010. Comparando los datos de esos mismos años, se visualiza que el grupo de 20 a 29 años de este mismo nivel educativo se mantuvo prácticamente igual en número en Catamarca, La Rioja y Tierra del Fuego; disminuyó en Jujuy y aumentó en las restantes jurisdicciones, como muestra el cuadro N° 6.

Cuadro N° 6. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad de 16 a 19 y de 20 a 29 años según jurisdicción, 2008-2010. Total país

División político-territorial /	16 a 19 años			20 a 29 años			Total estudiantes nivel secundario EPJA		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	160.233	175.500	192.722	167.863	191.167	218.959	430.595	475.943	522.289
Ciudad de Buenos Aires	9.895	11.463	11.870	13.342	15.071	17.873	36.721	42.464	46.548
Buenos Aires	50.625	52.392	56.477	68.562	76.093	82.841	162.416	170.192	182.095
Conurbano	27.416	28.416	31.045	37.554	43.675	48.350	89.572	97.811	105.282
Bs. As. Resto	23.209	23.976	25.432	31.008	32.418	34.491	72.844	72.381	76.813
Catamarca	692	937	1.108	1.256	1.428	1.235	2.716	3.137	3.023
Córdoba	13.280	16.106	16.409	15.665	18.700	21.615	39.921	47.908	52.077
Corrientes	2.772	3.759	8.378	2.874	4.106	5.998	7.382	10.052	17.535
Chaco	2.804	2.955	4.010	5.811	5.922	6.777	12.219	12.520	13.986
Chubut	2.939	3.634	3.858	2.244	2.852	3.295	6.142	7.599	8.360
Entre Ríos	5.361	6.022	8.953	4.725	4.841	5.904	11.856	12.569	17.007
Formosa	1.978	2.385	2.480	1.647	1.908	2.202	4.614	5.763	6.120
Jujuy	4.828	5.536	4.144	5.134	5.075	3.465	13.099	13.170	9.852
La Pampa	792	797	1.107	922	1.032	1.177	2.550	2.815	3.056
La Rioja	1.409	1.595	1.210	903	832	973	2.704	2.604	2.278
Mendoza	8.411	9.572	9.766	6.256	7.367	9.683	17.192	20.180	21.778
Misiones	7.425	8.678	9.900	3.624	4.451	6.115	13.017	15.498	18.454
Neuquén	5.712	6.259	6.481	4.723	5.110	6.040	12.141	13.633	14.466
Río Negro	7.336	7.659	7.226	4.603	5.185	5.614	14.064	14.833	14.770
Salta	6.978	8.533	8.400	6.693	7.640	9.054	16.214	18.518	18.977
San Juan	2.022	2.747	2.731	1.651	2.044	2.458	4.254	5.404	5.740
San Luis	1.995	2.461	2.497	2.012	2.256	2.215	4.899	6.012	5.883
Santa Cruz	1.224	1.456	1.617	1.307	1.716	1.701	2.997	3.748	3.659
Santa Fe	12.140	9.093	9.801	7.292	9.315	10.897	23.111	22.947	25.636
Sgo. del Estero	2.301	2.266	2.807	1.553	1.531	2.003	4.439	4.534	5.028
Tucumán	6.121	7.634	10.027	3.642	4.913	8.405	12.065	15.212	22.206
T. del Fuego	1.193	1.561	1.465	1.422	1.779	1.419	3.862	4.631	3.755

Fuente: Elaboración propia a partir de RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Ambos grupos de edad predominaron en la matrícula de nivel secundario de la EPJA en 2008, 2009 y 2010. Si se los considera conjuntamente, puede decirse que los adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años representaron entre el 70% y el 80% del total de la matrícula de nivel secundario de la EPJA y en algunas jurisdicciones superaron el 90%, como es el caso de Salta (92%), San Juan (90,4%), Santa Cruz (90,7%) y Santiago del Estero (95,7%) en el 2010. También en La Rioja en 2009 (93,2%) y en 2010 (95,8%). La excepción la constituye la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde, de todos modos, los estudiantes de estos grupos de edades constituyeron más del 62% del total en esos tres años.

Al comparar estos datos con los referidos a otros grupos de edad, resulta que los adultos de 30 a 39 años representaron en los años en estudio porcentajes bastante menores dentro del total de la matrícula de nivel medio de la EPJA, siendo más baja aún la proporción de estu-
dian-

tes de más de 40 años. A nivel nacional, el primer grupo representó entre 2008 y 2010 entre el 12% y el 13% de la matrícula de este nivel de la modalidad y el segundo grupo entre un 9% y un 8%, en ambos casos con una leve disminución en relación con la proporción de estudiantes de estas edades en el total de la matrícula de nivel secundario de la EPJA.

A nivel jurisdiccional se registran algunas diferencias, aunque en ningún caso alcanzan el 20% del total de matriculados de este nivel educativo y en varias provincias constituyen menos del 10% del total de matriculados en el nivel secundario de la EPJA. A modo de contraste, se destaca que la jurisdicción que presenta el mayor porcentaje de estudiantes de estas edades matriculados en el nivel secundario de la EPJA es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con una tendencia al aumento de la representatividad del grupo de 30 a 39 años y una leve disminución del grupo de 40 años y más en el 2010. Sin embargo, ambos grupos superaron el 15% del total en esos años. El cuadro N° 7 ilustra estos datos.

Cuadro N° 7. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad de 30 a 39 y de 40 y más años según jurisdicción. 2008-2010. Total país

División político-territorial /	30 a 39			40 y mas		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	13,10%	12,90%	12,10%	9,80%	9,00%	8,20%
Ciudad de Bs.As.	17,60%	17,90%	19,40%	18,20%	18,60%	16,00%
Buenos Aires	15,00%	14,50%	14,00%	11,40%	9,90%	9,40%
Conurbano	15,40%	15,40%	14,40%	11,80%	10,80%	10,10%
Buenos Aires Resto	14,50%	13,30%	13,30%	11,00%	8,60%	8,50%
Catamarca	16,30%	15,10%	14,70%	12,00%	9,50%	7,80%
Córdoba	15,90%	15,50%	15,00%	11,30%	11,70%	11,80%
Corrientes	13,10%	12,80%	8,10%	10,30%	9,00%	4,70%
Chaco	15,80%	18,80%	15,00%	13,70%	10,30%	7,90%
Chubut	9,60%	7,60%	9,30%	4,70%	4,70%	4,50%
Entre Ríos	8,60%	8,30%	6,60%	4,10%	4,00%	3,40%
Formosa	11,50%	13,30%	12,20%	5,80%	9,80%	7,90%
Jujuy	11,50%	8,40%	8,80%	7,00%	4,20%	5,10%
La Pampa	15,70%	20,50%	14,30%	15,50%	11,30%	8,40%
La Rioja	9,50%	3,80%	2,90%	4,60%	2,30%	1,20%
Mendoza	8,90%	9,80%	7,00%	5,20%	5,60%	3,60%
Misiones	6,50%	5,80%	6,90%	3,30%	3,70%	5,00%
Neuquén	8,10%	8,70%	8,30%	4,50%	5,10%	4,60%
Río Negro	9,00%	8,10%	8,10%	4,80%	3,70%	3,80%
Salta	10,20%	8,50%	6,00%	4,90%	3,50%	2,00%
San Juan	8,70%	7,30%	6,50%	3,80%	3,20%	2,30%
San Luis	7,20%	8,70%	7,70%	8,10%	11,60%	11,90%
Santa Cruz	10,60%	10,80%	7,10%	5,00%	4,50%	2,20%
Santa Fe	9,30%	12,10%	12,30%	6,50%	7,50%	6,90%
Sgo. del Estero	6,30%	6,60%	2,60%	2,30%	1,60%	0,40%
Tucumán	9,10%	8,70%	8,90%	5,80%	5,10%	5,90%
Tierra del Fuego	16,10%	14,70%	13,20%	16,20%	13,10%	9,90%

2.3.1. Estudiantes con menos de 18 años en la Educación Secundaria de la EPJA

En el marco de las disposiciones del CFE ya mencionadas en la primera parte de este trabajo, que tienden a fijar una implementación gradual y progresiva del ingreso con 18 años a las instituciones educativas de la EPJA, resulta pertinente revisar con mayor detalle las tendencias registradas en las edades de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de esta modalidad educativa en los últimos años. Los datos disponibles muestran que el grupo de estudiantes secundarios menores de 18 años en la modalidad a nivel nacional ha tendido a incrementarse en el período 2008-2010. Sin embargo, al desagregar las edades se advierte que se produjo una mayor incorporación a la matrícula de los estudiantes de 16 y 17 años, como muestra el cuadro N° 8.

Cuadro N° 8. Distribución de la matrícula de nivel secundario de la EPJA menores de 18 años según grupos de edad (%). 2008-2010. Total país

Edades	2008	2009	2010	Diferencia 2008/09	Diferencia 2009/10	Diferencia 2008/10
Hasta 14	886	1.176	1.157	32,70%	-1,60%	30,60%
15	3.356	3.944	3.985	17,50%	1,00%	18,70%
16	14.462	15.659	17.052	8,30%	8,90%	17,90%
17	32.295	35.907	37.834	11,20%	5,40%	17,20%
Total	50.999	56.686	60.028	11,20%	5,90%	17,70%

Fuente: Elaboración propia a partir de RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Aunque del 2008 al 2009 se registra un incremento del número de estudiantes menores de 18 años, esta situación es diferente al contrastar los dos años siguientes. En el 2010 se identifica un número de estudiantes de estas edades proporcionalmente menor, si se la compara con los datos correspondientes a la matrícula 2009. Al desagregarlas, se visualiza que esta situación se verifica especialmente en el grupo de hasta 14 años, seguido por el de 15 años, el de 16 y el de 17 años; mientras que la incorporación de estudiantes de 16 años se ha mantenido en una proporción similar. De todos modos, aunque ha disminuido en proporción, la tendencia en estos tres años fue marcada por la continuidad de la incorporación a la modalidad de estudiantes de nivel secundario menores de 18 años. También en este aspecto se identifican diferencias interjurisdiccionales. El cuadro N° 9 presenta la evolución de la escolarización de los diferentes grupos de edad de estudiantes con menos de 18 años en el nivel secundario de la EPJA entre 2008 y 2010 en las diferentes jurisdicciones.

Cuadro N° 9. Distribución de los estudiantes menores de 18 años en la matrícula de nivel secundario de la EPJA por grupos de edad según jurisdicción. 2008-2010. Total país

División político-territorial /	Hasta 14			15 años			16 años			17 años		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	886	1.176	1.157	3.356	3.944	3.985	14.462	15.659	17.052	32.295	35.907	37.834
Cdad. Bs.As	38	72	43	317	381	311	1.640	1.942	1.891	2.074	2.445	2.454
Bs. As.	115	89	48	212	156	108	1.768	1.601	1.504	8.485	8.103	8.021
Catamarca	-	-	-	-	-	-	6	1	2	60	55	179
Córdoba	38	11	9	57	55	70	441	545	620	2.258	2.954	2.643
Corrientes	9	-	270	2	-	636	353	562	1.311	464	513	1.766
Chaco	-	-	-	3	-	2	28	24	319	642	579	735
Chubut	8	16	34	70	164	179	298	446	412	746	894	724
Entre Ríos	57	10	79	206	154	378	772	729	1.742	1.275	1.463	2.449
Formosa	28	36	75	162	99	132	354	391	341	551	618	632
Jujuy	213	253	300	504	648	573	934	1.021	858	1.264	1.709	1.029
La Pampa	7	29	40	34	60	77	111	71	77	178	163	162
La Rioja	-	-	-	9	18	5	163	231	147	348	402	415
Mendoza	12	13	10	85	115	99	642	567	615	1.865	2.208	2.164
Misiones	151	256	145	540	647	507	1.389	1.661	1.828	2.186	2.564	2.830
Neuquén	8	35	18	163	351	62	955	1.002	810	1.317	1.631	1.336
Río Negro	20	22	11	165	213	173	1.535	1.266	1.145	1.951	1.876	1.827
Salta	18	8	7	68	119	73	633	990	788	1.777	2.204	2.246
San Juan	8	1	-	44	47	45	219	267	234	560	681	567
San Luis	17	2	-	121	69	21	382	372	570	495	603	560
Santa Cruz	-	-	-	-	4	1	21	28	49	218	199	218
Santa Fe	7	4	1	28	25	20	136	142	144	1.055	1.059	1.083
S. del Estero	56	219	3	146	146	76	406	372	382	592	585	648
Tucumán	76	100	64	420	468	436	1.078	1.210	1.071	1.686	2.085	2.790
T. del Fuego	-	-	-	-	5	1	198	218	192	248	314	356

Fuente: RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME

Como se desprende del cuadro N° 9, en todas las provincias se registra un número mayor de estudiantes a partir de los 16 años, si se los compara con los de menos edad. La excepción la constituye Catamarca, con muy pocos estudiantes de 16 años y un incremento más marcado de la matrícula a partir de los 17 años. A nivel general puede considerarse que la incorporación sistemática de estudiantes al nivel secundario de la EPJA se produjo en la mayoría de las jurisdicciones a partir de los 16 años durante el período 2008 a 2010.

Sin embargo, se visualizan diferencias interjurisdiccionales en relación con la presencia sistemática de estudiantes de menor edad en este nivel educativo de la modalidad. Cinco (5) provincias no tienen estudiantes de hasta 14 años en la matrícula de nivel secundario de la EPJA correspondiente a 2008, 2009 y 2010 (Catamarca, Chaco, La Rioja, Santa Cruz y Tierra del Fuego). En general, las jurisdicciones que no incluyen estudiantes de 14 años en este nivel de la EPJA registran un escaso número de matriculados de 15 años. Catamarca no tiene estudiantes de 15 años en el nivel medio de la EPJA y en Chaco, Santa Cruz y Tierra del Fuego los estudiantes de esta edad no alcanzan un total de 10 en las matrículas de 2008, 2009 y 2010. En La Rioja, el grupo de 15 años ha oscilado en esos mismos años entre 5 y 18 estudiantes. En todos estos casos, es probable que se trate de incorporaciones de estudiantes de estas edades en situaciones poco frecuentes y que pueden considerarse como excepciones.

En otras cinco (5) jurisdicciones los estudiantes de hasta 14 años no superan un total de 20 en esos mismos años y en general disminuyeron (Mendoza, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe). En Santa Fe y San Luis también ha decrecido marcadamente el grupo de estudiantes de 15 años y se han mantenido prácticamente igual en número en San Juan. En Mendoza y Salta los estudiantes de esta edad constituyen un número bastante mayor que el grupo de hasta 14 años, que se incrementó entre 2008 y 2009 así como disminuyó levemente entre 2009 y 2010. En otras dos (2) jurisdicciones, los estudiantes de hasta 14 años disminuyeron entre 2008 y 2010. Es el caso de la Provincia de Buenos Aires y la de Córdoba. Sin embargo, en la primera se registra también una marcada disminución del número de estudiantes de 15 años y en la segunda un leve incremento.

En otro grupo de seis (6) provincias se han registrado incrementos de estudiantes de hasta 14 años entre 2008 y 2009 así como disminuciones en el 2010. Es el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santiago del Estero y Tucumán. En estas jurisdicciones se registran variaciones en relación con el número de estudiantes de 15 años entre 2008, 2009 y 2010. Sin embargo, en todos los casos se trata de un número bastante mayor de estudiantes de esta edad al compararlos con los de menos años. En este grupo se destacan: Corrientes, Jujuy y Misiones, que en el 2010 registraron el mayor número de estudiantes de nivel secundario de la EPJA de hasta 14 y 15 años.

Otras tres (3) jurisdicciones registran un aumento sistemático de estudiantes de estas edades en el nivel secundario de la EPJA. Esta es la situación de Chubut, La Pampa y Corrientes. En esta última provincia se produjo entre 2008 y 2010 un importante incremento de los estudiantes matriculados de hasta 14 años y del grupo de 15 años.

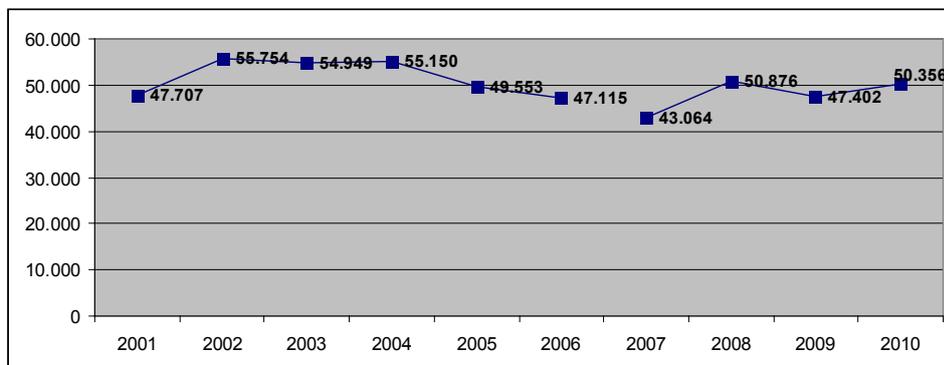
En Entre Ríos los estudiantes de hasta 14 años disminuyeron marcadamente en el 2009 pero se incrementaron en el 2010, característica que se identifica también para el grupo de 15 años. En Formosa y Jujuy, el grupo de hasta 14 años aumentó en esos años, siendo más marcado el aumento de estudiantes de esas edades en la segunda provincia. En Formosa, el grupo de 15 años experimentó una leve disminución del 2008 al 2009 y volvió a incrementarse en el 2010 y en Jujuy se produjo un incremento del número de estudiantes entre 2008 y 2009, con una leve disminución del número de matriculados de esta edad en el 2010. Sin embargo, junto con Corrientes y Misiones se trata de las tres provincias en las que se identifica el mayor número de estudiantes de 15 años en el nivel secundario de la EPJA.

2.4. Egresados y egresadas de la Educación Secundaria en la EPJA

En el año 2008 y en el 2010 la cantidad de egresados de la Educación Secundaria en la modalidad ha sido bastante similar, registrándose una leve disminución en el año 2009. Esto se produce en el marco del aumento sistemático de matrícula ya descrito en este informe. Resulta relevante esclarecer que estos datos no incluyen a los egresados del Plan FinEs²⁹. De todos modos, esta tendencia al mantenimiento y leve disminución del número de egresados difiere del descenso de la cantidad de egresados experimentada entre 2004 y 2007 correspondiente al nivel medio/polimodal, como muestra el gráfico N° 11.

²⁹ En el 2009 en la EPJA estos egresados fueron 5.859, de los cuales 2.356 (40,2%) fueron varones y 3.503 (59,8%) mujeres.

Gráfico N° 11. Egresados/as del nivel medio/polimodal 2001-2007 y del nivel secundario de la EPJA 2008-2010. Total país



Fuente: elaboración propia en base a los RA 2001 a 2010 DiNIECE/ME

*Nota: no incluye egresados del PLAN FinEs en la EPJA

En las jurisdicciones se identifican situaciones diferentes para los egresados de nivel secundario de la EPJA en el 2008, 2009 y 2010, como muestra el cuadro N° 10.

Cuadro N° 10. Egresados de la Educación Secundaria de la EPJA según jurisdicción. 2008-2010.
Total país

División político-territorial	Educación Secundaria		
	2008	2009	2010
Total País	50.876	47.402	50.356
Buenos Aires	21.402	18.989	18.910
Partidos del Conurbano	11.648	10.493	10.979
Buenos Aires Resto	9.754	8.496	7.931
Catamarca	820	907	788
Chaco	506	854	969
Chubut	423	422	640
Ciudad de Bs. As.	3.034	2.634	3.586
Córdoba	5.680	5.160	5.113
Corrientes	1.843	1.006	2.691
Entre Ríos	1.064	1.344	1.535
Formosa	314	367	390
Jujuy	730	1.199	889
La Pampa	451	457	305
La Rioja	256	491	249
Mendoza	1.554	1.392	1.449
Misiones	1.408	1.554	2.153
Neuquén	1.396	1.225	1.486
Río Negro	1.204	1.099	1.187
Salta	1.656	1.650	1.640
San Juan	413	335	343
San Luis	892	721	415
Santa Cruz	173	230	228
Santa Fe	3.442	2.985	2.770
Santiago del Estero	261	304	284
T. del Fuego	418	388	409
Tucumán	1.536	1.689	1.927

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los RA 2008 a 2010 DiNIECE/ME
*Nota: no incluye egresados del PLAN FinEs en la EPJA

A partir de las informaciones presentadas en el cuadro N° 10 pueden identificarse cuatro situaciones diferentes que permiten agrupar a las jurisdicciones según la evolución del número de graduados de la EPJA:

1) Un grupo de seis (6) provincias experimentó un **aumento** sistemático de egresados de la modalidad en el período 2008/10. Esta situación se registra en Chubut, Entre Ríos, Tucumán y más marcadamente en Misiones y Chaco, donde prácticamente el número de egresados del nivel medio de la EPJA se duplicó. Se agrega Formosa, con un leve incremento de egresados en esos mismos años.

2) En nueve (9) provincias prácticamente se **mantuvo un número similar** de egresados de la modalidad en 2008, 2009 y 2010. Esta es la situación en Catamarca, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz y Tierra del Fuego. A este grupo se agregan: Santiago del Estero, que tuvo una leve disminución en 2009-2010, y San Juan donde esta situación se observa para 2008/09. Sin embargo, en ambos casos se presenta en esos años una cantidad de egresados bastante similar.

3) En siete (7) jurisdicciones se experimentaron **variaciones**. Las provincias de Buenos Aires y Córdoba disminuyeron el número de egresados del 2008 al 2009, que sin embargo se mantuvo similar entre el 2009 y el 2010. En La Pampa se mantuvo prácticamente el mismo número entre 2008 y 2009 pero disminuyeron un poco en el 2010, si se compara con el año anterior. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Corrientes los egresados disminuyeron entre 2008 y 2009 pero se incrementaron marcadamente en el 2010, superando en número a los de 2008. En Jujuy y en La Rioja aumentaron entre 2008 y 2009 pero disminuyeron al año siguiente.

4) En dos (2) provincias se registra un **descenso** sistemático del número de egresados entre 2008 y 2010 son San Luis y Santa Fe.

3. Demanda potencial: comparación de datos censales

El panorama presentado en relación con la evolución de la matrícula y del número de egresados así como de algunas características de los estudiantes de nivel secundario de la EPJA necesita ser complementado por informaciones que refieren a la demanda potencial de esta modalidad educativa. Como ya se señaló en el inicio de este trabajo, la definición de la EPJA como modalidad educativa enfatiza, en el marco de la noción de Educación Permanente, que la EPJA está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a generar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Además, la literatura especializada ha interpretado la demanda educativa de la EPJA como demanda social, considerando "las necesidades definidas por clase social, fracciones de clase, organizaciones, grupos e, inclusive, individuos estratégicamente situados frente al Estado" y la ha clasificado en "potencial" y "efectiva", esta última comprende a la población de quince años y más que no asiste a un establecimiento educacional, excluida del sistema educativo antes de concluir la escolaridad primaria y/o secundaria o que nunca asistió, identificada a partir de la información estadística censal (Llosa, Sirvent, Toubes y Santos, 2001).

En función de estas conceptualizaciones los datos disponibles del último Censo Nacional 2010 indican en referencia a la población potencial del nivel secundario de la EPJA que el 36,8% de la población de 15 años y más no asiste a un establecimiento educativo y se encuentra en condiciones de insertarse en la Educación Secundaria, ya sea porque concluyó el nivel primario y no continuó su escolaridad o porque inició el nivel secundario e interrumpió sus estudios. El Censo Nacional 2001 señalaba que este porcentaje era del 40,4%, de la comparación surge que en el período intercensal se produjo una disminución de dicha población potencial en 3,6 puntos porcentuales. El cuadro N° 11 ilustra estos datos.

Cuadro N° 11. Población de 15 años o más que no asiste a un establecimiento educativo y que no concluyó el nivel secundario por situación respecto al nivel secundario según grupos de edad. 2001 y 2010. Total país

2001					
Grupos de edad	Población de 15 años y más	Situación respecto al nivel secundario			
		Primario completo	Secundario Incompleto	Población en condiciones de completar la secundaria	Porcentaje de población en condiciones... sobre población total
15 a 19 años	3.188.304	351.651	322.784	674.435	21,2
20 a 24 años	3.199.339	661.605	557.203	1.218.808	38,1
25 a 29 años	2.695.341	607.777	493.802	1.101.579	40,9
30 a 39	4.594.520	1.235.442	758.010	1.993.452	43,4
40 a 49	4.108.447	1.265.675	601.798	1.867.473	45,5
50 a 59	3.354.527	1.137.635	390.161	1.527.796	45,5
60 a 69	2.394.125	882.628	208.370	1.090.998	45,6
70 a 79	1.724.420	638.337	100.800	739.137	42,9
80 y más	753.412	275.424	31.126	306.550	40,7
Total 15 y más	26.012.435	7.056.174	3.464.054	10.520.228	40,4
2010					
Grupos de edad	Población de 15 años y más	Situación respecto al nivel secundario			
		Primario completo	Secundario Incompleto	Población en condiciones de completar la secundaria	Porcentaje de población en condiciones... sobre población total
15 a 19 años	3.510.806	240.010	436.463	676.473	19,3
20 a 24 años	3.278.108	353.046	708.502	1.061.548	32,4
25 a 29 años	3.113.347	493.816	517.543	1.011.359	32,5
30 a 39	5.752.126	1.270.170	874.322	2.144.492	37,3
40 a 49	4.494.165	1.229.897	615.431	1.845.328	41,1
50 a 59	3.905.791	1.229.541	459.654	1.689.195	43,2
60 a 69	2.911.767	1.014.202	270.003	1.284.205	44,1
70 a 79	1.816.652	689.298	123.462	812.760	44,7
80 y más	993.620	391.651	41.373	433.024	43,6
Total 15 y más	29.776.382	6.911.631	4.046.753	10.958.384	36,8

Fuente: Censos Nacionales 2001 y 2010. INDEC

Al considerar los grupos de edad la disminución de población en esta condición ha sido del 8,4% en el grupo de 25 a 29 años, del 6,1% en los de 30 a 39 años y del 4,4% en el grupo de 40 a 49 años, aunque en este último caso en menos de un punto porcentual. La disminución experimentada por los otros grupos de edades es menor a dicho porcentaje general: 15 a 19 años (1,9%), 50 a 59 años (2,3%) y en el caso de los grupos de 70 a 79 años y 80 años y más, el porcentaje de población que no asiste a un establecimiento educativo y no completó el nivel secundario aumentó entre 2001 y 2010 en un 1,8% y un 2,9% respectivamente.

Si se revisan las diferencias entre varones y mujeres en relación con estas informaciones, los datos del Censo 2010 indican que el 50,2% de los varones de 15 años y más así como el 44,6% de las mujeres de las mismas edades no asisten a un establecimiento educacional y no concluyeron o no iniciaron el nivel secundario y se encuentran en condiciones escolares para hacerlo. En el 2001, el 56,2% de los varones y el 51,7% de las mujeres de 15 años y más se encontraban en esta condición. Es decir, en una década se ha producido una disminución del 6% de los varones y del 7,1% de las mujeres de 15 años y más que no asisten a un establecimiento educacional y no concluyeron el nivel secundario.

4. Estudiantes de Centros Educativos de Nivel Secundario en un partido del conurbano bonaerense

En este apartado se presentan los resultados de la segunda parte de este estudio, en la que se priorizó el trabajo con datos cualitativos. En el conjunto de evidencias que mostraban los datos cuantitativos, dos informaciones resultaron especialmente llamativas: el mayor porcentaje de mujeres egresadas de la modalidad, superior al de la proporción de matriculadas, y la confirmación de la diversidad de edades de estudiantes que conviven en el espacio escolar, cuestión que derivó en la problematización inicial de algunos de sus aspectos, complementada por otras dimensiones de análisis que fueron surgiendo en el trabajo con un diseño de investigación flexible. En función de estas indagaciones el objetivo general de este segundo momento consistió en explorar particularidades de las experiencias educativas desarrolladas en las instituciones típicas e históricamente asociadas a la Educación Secundaria de la modalidad, como son los CENS. El trabajo de campo se efectuó en un partido del conurbano bonaerense priorizando la perspectiva de los sujetos y focalizando en los aspectos señalados organizados en cuatro dimensiones de análisis:

- a) especificidades de la escolaridad en los CENS, describiendo características del funcionamiento de estas instituciones en un municipio del conurbano bonaerense.
- b) características de las condiciones de vida y escolaridad de los estudiantes, incluyendo aspectos de sus trayectorias educativas, su condición de trabajadores, la probable continuidad de sus estudios así como los sentidos que atribuyen a la conclusión de la Educación Secundaria.
- c) particularidades de las experiencias pedagógicas con estudiantes de diferentes edades y a veces distintas generaciones, como característica propia de la modalidad.
- d) exploraciones iniciales sobre las vinculaciones entre género y rendimiento académico, partiendo de considerar que la proporción de mujeres egresadas supera marcadamente al porcentaje de matriculadas y es mayor que la de los varones.

Para el trabajo de campo correspondiente a esta etapa se efectuaron visitas a las sedes de siete de los ocho CENS del partido del conurbano elegido para la realización del estudio y a dos anexos, a los que se consideró pertinente concurrir por sus particularidades: uno se encuentra en el límite con la zona rural de este partido del conurbano y otro está en vías de autonomizarse y constituirse como CENS y cuenta con un proyecto institucional con énfasis en la Educación Popular, la aproximación a esta experiencia fue sugerida por una de las inspectoras de la EPJA del distrito. En ambos casos se reconocieron algunas particularidades de dichos espacios, por lo que se evaluó como pertinente la indagación.

A principio del mes de mayo de 2012, se efectuó la primera reunión con los inspectores de la EPJA del distrito, luego se inició el trabajo de campo que se extendió hasta promediar el mes de julio del mismo año, antes de iniciarse el período de receso de invierno. En las visitas a las sedes y anexos se efectuaron 21 entrevistas individuales o en duplas a 34 estudiantes, 19 mujeres y 15 varones distribuidos en los siete CENS y dos entrevistas grupales que incluyeron a 6

estudiantes de 1° año y a 10 de 3° año respectivamente, con edades de 21 a 66 años (11 mujeres y 5 varones)³⁰. La mayoría de los entrevistados concurre a los CENS en el turno vespertino o nocturno, algunos al turno tarde (8) y al turno mañana (3). Un conjunto de catorce (14) entrevistados ingresaron en el año de realización de este estudio, tres (13) a 1° año y una (1) a 2° año y veinte (20) estudiantes se encuentran cursando el 3° año, es decir, próximos a concluir su escolaridad.

En síntesis, para la realización de este estudio exploratorio fue posible aproximarse y dialogar con un total de aproximadamente 50 estudiantes varones y mujeres de distintos turnos, con edades comprendidas entre los 16 y los 63 años. Complementariamente se entrevistó a miembros de equipos directivos de seis CENS (directores/as y/o algunos secretarios/as)³¹ incluyendo en una de ellas a un preceptor, 12 docentes fueron entrevistados individualmente o en pequeños grupos, dos de ellos también egresados de los CENS. Además, se efectuaron entrevistas a una egresada que participaba como tallerista de una actividad extracurricular en un CENS y en otro a dos estudiantes que concluyeron la cursada de las materias pero aún adeudan algunas materias. También se participó de algunas actividades escolares para las que se recibió invitación, los datos relevados a través de entrevistas fueron complementados con algunas incursiones de la investigadora como observadora participante.

A continuación, se presentan algunas informaciones referidas a esta modalidad educativa en el conurbano bonaerense para contextualizar el análisis realizado en este apartado.

4.1. Estudiantes de la EPJA en el conurbano bonaerense

En el conurbano bonaerense los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA en 2008, 2009 y 2010 fueron 89.572, 97.811 y 105.282 respectivamente, verificándose un aumento sistemático en el total de esta matrícula y un crecimiento del 9,2% del 2008 al 2009 y del 7,6% en los dos años siguientes. En contraste, en el total nacional durante los mismos años los aumentos de estudiantes de nivel secundario en la EPJA fueron un poco mayores: del 10,5% y del 9,7% respectivamente.

También se verifica en el conurbano bonaerense un fuerte predominio del número de estudiantes en el sector de gestión estatal, de aproximadamente el 91% en 2008/09/10, es decir, un porcentaje similar al total nacional en el que la matrícula de gestión estatal pasó del 89,22% en 2008 al 91,66% en 2010.

En la última década se evidencia una importante concentración de estudiantes del nivel secundario de la EPJA en la Provincia de Buenos Aires. En el 2009, dicha jurisdicción nucleaba el 35,8% (170.192) del total de estudiantes secundarios matriculados de la modalidad y el 34,9% (182.095) en el 2010, mientras que los egresados en esos años representaron aproximadamente el 40 y el 37,6% del total del país. Si se compara con datos del nivel secundario convencional se observan porcentajes similares: en el 2009 dicha jurisdicción albergaba el 37% del total de dichos estudiantes secundarios y en el 2010 el 37,3%. El conurbano bonaerense concentró en los mismos años el 17,9% y el 21,8% de ese mismo total.

³⁰ Las dos entrevistas grupales efectuadas incluyeron, por un lado, a cinco estudiantes mujeres de 27, 28, 33, 48 y 51 años y un varón de 66 años del 1° año, aunque en el caso de estos últimos permanecieron sólo en el inicio; por otro, a seis mujeres, una de ellas de 34 años y las restantes de 20 a 23 años y 4 varones con edades de 21, 24, 31 y 34 años, de 3° año. Por las características de esas entrevistas no se enfatizaron las indagaciones sobre aspectos de las trayectorias educativas individuales, sólo se trabajó con informaciones que los mismos entrevistados comentaran espontáneamente. El foco de estas entrevistas fue el referido a los temas que aborda este estudio.

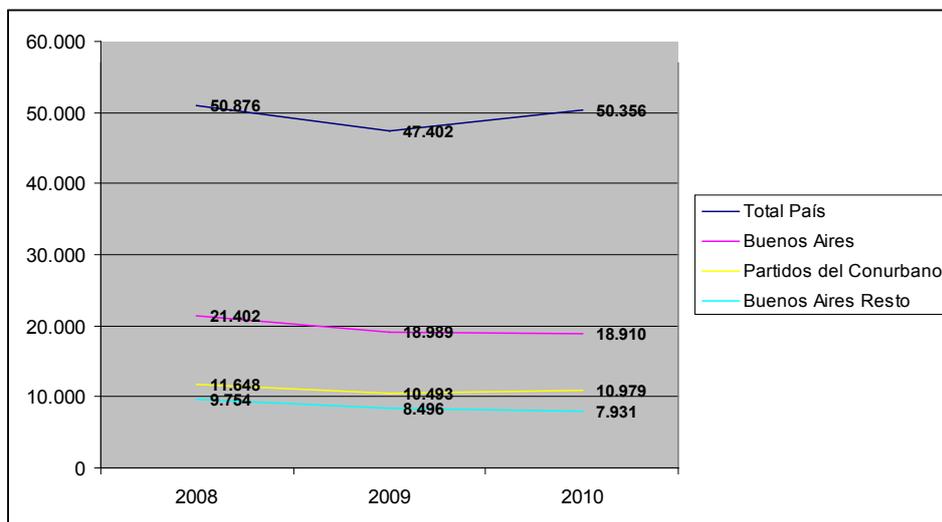
³¹ En el caso de un CENS no fue posible entrevistar a la directora porque se encontraba con licencia por enfermedad, en ese caso fue posible entrevistar a un profesor antiguo, que fue con quien se mantuvo el contacto inicial.

En el conurbano bonaerense el grupo de 16 a 19 años concentró, entre 2008 y 2010, aproximadamente el 30% de la matrícula, prácticamente siete puntos porcentuales menos que el total nacional mientras que el grupo de 20 a 29 años pasó del 42,6% en el 2008 a casi el 45% en 2009 y 2010, algunos puntos porcentuales por encima del total nacional³². Es decir, la proporción del grupo de 16 a 19 años en el total de la matrícula parece haberse estabilizado en un 30% en los años en estudio en el conurbano bonaerense, mientras que el grupo de estudiantes de 20 a 29 años en el total de la matrícula ha tendido a incrementarse levemente. De esto se deduce que los estudiantes de 16 a 29 años predominan marcadamente en la matrícula de la EPJA, superando el 70% del total, característica que también se identifica en el total nacional y en todas las jurisdicciones menos la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la que superan el 60% del total³³.

También en el conurbano bonaerense se ha producido en la última década un aumento sostenido del porcentaje de mujeres matriculadas en el nivel secundario de la EPJA, en el 2008 representaron el 53,8% del total de la matrícula y en el 2010 el 54,2%. En el resto de dicha jurisdicción dichos porcentajes fueron un poco menores: 51,4% y 53% respectivamente. Además, las egresadas del conurbano bonaerense representaron en el 2009 el 61,6% del total de egresados, promedio mayor que el nacional en ese mismo año (60,1%) y prevalecieron en todas las orientaciones del nivel secundario de la EPJA (86,5% en las Cs. de la Salud; 66,7% en las Cs. Básicas; 52,1% en las Cs. aplicadas a Tecnologías; 61,4% en las Cs. Sociales y 76,5% en las Cs. Humanas), tendencia que también se verifica a nivel nacional.

Si se considera el total de egresados del conurbano bonaerense, se identifica que el número de egresados disminuyó del 2008 al 2009 y a diferencia del total nacional se incrementó en el 2009-2010, identificándose una diferencia con la tendencia del resto de la provincia para esos mismos años, en el que número de egresados tendió a disminuir. Esto se produce en el marco del aumento sistemático de matrícula ya descrito en este informe. Resulta relevante esclarecer que estos datos no incluyen a los egresados del Plan FinEs³⁴. El gráfico N° 12 ilustra estas informaciones.

Gráfico N° 12. Egresados de la Educación Secundaria de la EPJA 2008-2010. Provincia de Buenos Aires y Total país



Fuente: Elaboración propia en base a datos de los RA 2008 a 2010 DINIECE/ME
 *Nota: no incluye egresados del PLAN FinEs en la EPJA

³² En la provincia de Buenos Aires el grupo de edad de 16 a 19 años ha representado alrededor del 31% del total de la matrícula y el de 20 a 29 años del 42% al 45,5% entre 2008 y 2010.

³³ Ver Cuadro 8 en la primera parte de este trabajo.

³⁴ En el 2009 en la EPJA estos egresados fueron 5.859, de los cuales 2.356 (40,2%) fueron varones y 3.503 (59,8%) mujeres para el total del país.

4.2. Los CENS en este partido del conurbano bonaerense: características generales

Los dos últimos censos nacionales muestran que la población del partido del conurbano bonaerense en el que se realizó el estudio se ha incrementado entre 2001 y 2010 en un 41,5%. Se trata de uno de los distritos que más ha crecido en ese período y, si se considera la variación intercensal de población a nivel nacional por departamento, partido o comuna, se encuentra entre los diez de mayor crecimiento en el país.

Dicho distrito cuenta con una oferta educativa en la que se identifican diferentes instituciones que funcionan en los turnos vespertino y nocturno, incluyendo además de los CENS, por ejemplo, bachilleratos nocturnos. En el momento en que se realizó este estudio se identificó un total de ocho CENS en funcionamiento. Uno de ellos de actividad reciente en una unidad penitenciaria, que por los límites de este trabajo no fue incluido. Los otros siete originados a través de convenios firmados con instituciones sindicales, religiosas o de Derechos Humanos. Si bien estos CENS comparten una historia común, se reconocen particularidades en cada uno de ellos asociables tanto a los proyectos institucionales como las zonas en que se ubican, su historia y las diferentes características que fue adoptando la relación con las entidades conveniantes, que en algunos casos derivó en varios cambios institucionales y mudanzas de espacio físico.

El origen histórico de los CENS en Argentina se identifica en la década del 60³⁵ aunque los de este partido del conurbano fueron creados a partir de la apertura democrática de mediados de los 80. El primero se creó en 1984, durante el gobierno radical de Raúl Alfonsín y fue resultado de un convenio con un sindicato aeronáutico. Desde la fecha de su fundación experimentó varios cambios, incluida la entidad conveniente y mudanzas de local de funcionamiento, producidas por diferentes circunstancias que en varias etapas dificultaron su funcionamiento, que de todos modos no se interrumpió a lo largo de estos años. Luego, también en los años 80 se crearon otros dos CENS. En la década del 90 fueron creados dos más y los últimos dos en los años 2000. En general varios de estos CENS iniciaron su funcionamiento con la opción pedagógica semipresencial y luego incorporaron la presencial. El penúltimo CENS se creó a mediados de los años 2000 y entró en pleno funcionamiento en el año 2005. El último fundado fue el que actualmente funciona en una unidad penitenciaria de este distrito. En algunos casos algunos anexos creados terminaron constituyéndose en sedes, siendo éste un dispositivo habitual de expansión de la oferta educativa³⁶.

Actualmente, la oferta educativa de cuatro de estos CENS se configura a partir de una sede y un anexo, en otro de una sede y cinco anexos y en otros dos a partir de una sede. Las sedes, en general, están ubicadas en las principales localidades del partido y la mayoría son de fácil acceso a partir del transporte público, a excepción de una. Los Anexos constituyen un modo de expansión territorial de la oferta educativa de estas instituciones, como expresa el relato a continuación:

"...acá tenemos población muy heterogénea...muy, muy, muy heterogénea. Porque hay gente que viene de [nombre de otra localidad del municipio], hay gente que viene [nombre de otros municipios próximos]...gente de acá de la zona... Tenemos mucha diversidad en eso. Sin embargo en el anexo no, en el anexo es gente del barrio. Esa es una diferencia. Son toda gente de ahí del barrio, es más, hay algunos que se anotaron acá que cuando conocieron allá que era lo mismo que nosotros se terminaron yendo allá. ¿Por qué? Porque estaban más cerca de la casa" (Personal Directivo CENS)

³⁵ Este aspecto y otros de la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos fueron trabajados en un estudio previo. Ver de la Fare, 2010

³⁶ Esta información fue relevada en las entrevistas efectuadas a Inspectores y Directores de los CENS del partido del conurbano en el que se realizó el estudio.

La ubicación de los anexos varía según la historia institucional así como los modos en que esos espacios fueron constituyéndose, en algunos casos en sedes. En estos procesos los Anexos van construyendo sus propios proyectos institucionales, como se muestra en el siguiente testimonio, en el que un docente entrevistado describe este proceso.

“Cuando vos llegás acá es otro el contexto. Totalmente diverso en cuanto a edades, situaciones, problemáticas sociales y es diferente el modo en que se trabaja con el alumno, o con el estudiante. Es lo que apunta...Acá tenés que trabajar con otras herramientas y se priva...es una supremacía del vínculo. Nosotros seguimos dos, tres años de proceso... ¿dos años, no?, porque este ya medio que lo arrancamos independientemente... Nosotros hoy, en este año [2012] arrancamos con la síntesis del laburo de lo que es el método cubano, terminalidad primaria y secundaria, donde lo que estamos tratando de armar es un proyecto educativo pedagógico que incluya estas dos dimensiones, tanto lo vincular del alumno, como el saber en sí. Entonces tenemos otra nueva posición teórico-práctica como docentes, porque es la fusión de los dos ámbitos que involucran al estudiante que viene...lo vincular que está a la orden del día y también lo pedagógico en sí, qué enseñar y cómo. Y es justamente ahí donde nosotros somos críticos en un punto, porque si bien tenemos experiencia de trabajar con adultos, pero no se trabaja 100% con adultos o con jóvenes, y ahí donde nosotros estamos en pleno desarrollo de nuestra práctica, de decir, ok, sí, tenemos un CENS de adultos pero ¿trabajamos con adultos, observamos desde los contenidos, de las trayectorias que tenemos al joven y al adulto? ¿O simplemente es un título y en práctica seguimos manteniendo prácticas docentes que tienen que ver con un sujeto pedagógico niño o adolescente en una trayectoria normal? Normal entre comillas, no?” (Docente CENS)

Por otro lado, varios de los anexos se localizan en lugares alejados y de más difícil acceso que las sedes. A continuación, uno de los directivos entrevistados relata un aspecto de estos procesos.

“Eran 15 km de diferencia...[se refiere a la distancia entre la Sede y el Anexo] Entonces había una población, una población estudiantil y el traslado de los docentes...entonces había que tener cierta delicadeza de cómo hacer, cómo hacer, entonces... Propuesta, que un poco salió de mí, yo se lo planteo al inspector de ese momento, este... es decir bueno, yo me hago cargo de los dos lados. O sea, porque ellos querían ir trasladando para [nombre de la localidad] y el asunto era por qué cerrar acá. Entonces bueno, le digo, me hago cargo de los dos lados... y entonces allá empezamos con un año, con primer año, y acá seguimos con los tres. A los tres años que yo...se creó un super colegio porque era un lugar muy popular, cerca de la ruta... Se llenó, había mucha matrícula y esto continuaba con el tema del centro de [nombre de la localidad]. Entonces llegó un momento que yo estuve 4 años y medio siendo director de los dos lados, con la problemática de 15 km de diferencia...El acompañamiento de los inspectores hizo que paso a paso se fueran dando hasta que se llegó a hacer el desdoblamiento. Cuando se hace el desdoblamiento es el que surge el [n° del otro CENS]” (Personal Directivo CENS)

Como se desprende del testimonio anterior, en algunos casos la conformación de estos anexos devino en la creación de otros CENS, en un proceso de expansión de la oferta ante una demanda que a principio de año los excede y que los lleva a trabajar con listas de espera³⁷.

“...y siempre digamos la demanda por matrícula fue ampliamente superior a la oferta que nosotros tenemos. O sea, todos los años nos quedamos con gente en lista de espera, vamos ubicando gente a medida que la matrícula se va acomodando, viste? Mucha gente se anota para ver si puede, no le dan los tiempos laborales o familiares y por ahí al tiempo dejan, llamamos a la gente de lista de espera... Pero digamos, si hu-

³⁷ Información relevada en todas las entrevistas realizadas a los directivos de los CENS en los que fue realizado el estudio.

biese una... a ver... una política, me parece a mí, realzando la importancia de la educación de jóvenes y adultos, vendría muy bien. De hecho fijate, hay siete CENS en [nombre del partido del conurbano] y creo que todos tienen...se ven en la misma situación al principio del año, ¿no?, la demanda de matrícula y la poca oferta que tenemos nosotros..." (Personal Directivo CENS).

"Bueno mirá, el año pasado [2011] teníamos ahí en ese primero 35 personas anotados y sin hacer publicidad, sin nada, así con los que fueron a la escuela y preguntaron. Este año [2012] ya teníamos el segundo, entonces ahí tuvimos que crecer, una nueva sección, eso crece por crecimiento vegetativo, si hay un primero tiene que haber un segundo..." (Personal Directivo CENS).

Junto a esto también fueron señaladas dificultades en relación con la expansión de las plantas orgánicas funcionales (en adelante POF) para responder al aumento de la demanda de estudiantes.

"No, no tenemos vicedirector, no tenemos. Ahora igualmente lo hemos pedido porque generalmente hay una cantidad de secciones para pedir... para tener un cargo, ¿sí? En verdad la cantidad de secciones que tenés que tener en CENS, en adultos, para tener un vicedirector es de 15 secciones. Entonces bueno, nosotros ahora ya estamos en situación de 15 secciones así que ahora tenemos... ahora con el tratamiento de POF pedido el vicedirector y dos cargos más de preceptores". (Personal Directivo CENS).

"Hay 1 cargo de bibliotecaria para CENS en todo el distrito" (Personal Directivo CENS).

Además, la disponibilidad de servicios educativos próximos territorialmente a los domicilios constituye, para los estudiantes entrevistados, la posibilidad de continuar o retomar la escolaridad del nivel.

"... Me acerqué y así de la nada digamos. Yo sí escuchaba que decían: sí, estoy haciendo escuela de adultos y todo eso, pero bueno, nunca se me había puesto, como estaba en otra también y un día se me dio por ir y era cerca de mi casa y como era a la tarde, bueno, me daba todo, todo justo como a mí me venía... me venía bien el horario y todo eso, bueno, lo dejaba a mi chico en la escuela e iba a la escuela, de una a cuatro de la tarde. Y la verdad que fue muy linda la experiencia" (Estudiante Mujer, 42 años, TN).

La existencia en algunos de estos CENS de una oferta educativa en distintos turnos también parece influir en la captación de diferentes públicos.

"... Tradicionalmente a la tarde eran las mamás que dejaban a sus niños... y terminaban, era más de señoras y algún que otro adolescente que quedó ahí colgado, la noche más de los que trabajan, ahí hay más mezclado..." (Docente CENS)

"... A la mañana por ahí son mucho más jóvenes, a la noche no tanto, igual a la mañana tenés algún que otro adulto pero es una cosa dispersa. Después en el semi sí tenés muchos adultos, en el semi sí... la orientación semipresencial sí" (Personal Directivo CENS)

Durante las entrevistas realizadas tanto a directivos y docentes, como a estudiantes, fue señalado el tema del desgranamiento de matrícula, especialmente a partir de las vacaciones de invierno y en relación con este aspecto, en general, se destaca la variabilidad de los estudiantes de los CENS. Ambas cuestiones se asociaron principalmente a las condiciones de vida de los estudiantes, muchas veces obstaculizadoras de la posibilidad de mantener una escolaridad sistemática. Se caracteriza a la matrícula de estos espacios como dinámica, variable y con alternancias.

"Y sí, fueron quedando menos, porque se fueron quedando muchos, este... repitieron segundo, o sea que quedamos menos pero a la vez en tercero aparecieron nuevos" (Estudiante, Mujer, 63 años, TN, 3° año)

Se destacó que los ingresos de estudiantes no se producen sólo en el primer año sino que por el reconocimiento de equivalencias se efectúan frecuentemente ingresos en el segundo año y a veces también en el tercero. En algunos testimonios esta situación se vincula a la inconclusión de la EGB y actualmente a la interrupción de la Educación Secundaria.

"... tenemos muchas equivalencias que antes estaba el EGB... el EGB bueno, con él, el alumno habiendo terminado el 8° y el 9° y habiendo certificado el 8° y el 9° podía ingresar ¿sí?, según el régimen de equivalencias, podía ingresar en el segundo año nuestro. Entonces había muchos que estaban en esas condiciones, entonces venían al segundo y ahí tenían que rendir las equivalencias ¿no? Hay otros que bueno, ahora pasan los que vienen de... del 3er año, de 4°-5° año ¿sí? También pueden ingresar. Ahí vemos la modalidad que tenían, la orientación..." (Personal Directivo CENS)

"Hay mucha gente que entra en 2do año, porque por el programa de equivalencias un egresado de 9no que haya desertado en el primero de polimodal entra con nosotros a 2do. Entonces entra a 2do con equivalencias de primero" (Personal Directivo CENS)

En el caso de un CENS fue señalado que esta tendencia de los últimos años inclusive ha llevado a producir transformaciones de algunas estrategias institucionales, que se utilizaron en la década de los 90 así como a seguir con atención las particularidades de cada grupo en su tiempo de escolaridad, como muestra a continuación el fragmento de la entrevista realizada:

"O sea que no hicieron 1°, 2° y 3° acá en el CENS, no?, se da esta particularidad que antes no. Antes utilizamos la idea del "padrinazgo", con que los de 2° y 3° apadrinaban a los de 1°. Ese era el esquema de los 90, pero ahora se nos cortó porque ya te digo, año tras año capaz tenemos más gente nueva que ingresa que gente que es tradicional, no?. Alumnos, este... viejos. Esto, bueno, crea toda una perspectiva. Y después hay cosas que van surgiendo en marcha. Ahora por ejemplo tenemos dos 1ros años... el año pasado [2011] eran muy especiales los dos 1ros y nos daban mucho trabajo a nivel de atención de querer trabajar... Estos años son más tranquilos, con otras problemáticas. Unas problemáticas más adictivas, unas problemáticas diferentes. Pero, es como que vienen y capaz que se reúnen en frente, en la esquina y bum, se vuelven para acá, de alguna manera están, no?. Se trata de hablar mucho y este... y la particularidad es que cada grupo se arma de una manera especial?, no?. Nosotros ahora tenemos un 2° año, un 2° año que tiene una polenta y un dinamismo... Por qué, no sé por qué... Porque la gente que ingresó nueva se enganchó con la gente que estaba y le dio una pila y se organizaron y bueno. Y nosotros también buscamos excusas... Antes teníamos una excusa que era el mate cocido... en el recreo hacíamos mate cocido, no? Pero cuando vinimos acá había problemas con la cocina entonces se dejó. Pero por ejemplo una de las excusas para la sociabilidad de los grupos es, por ejemplo, los actos. Entonces nosotros repartimos los actos para que cada acto se encargue un curso y que libremente este... también a principio de año los profes se encargan de guiar al grupo que le tocó el acto. Quizás el profe de Historia más vinculado con lo que es más histórico y siempre da una mano desde lo que es Historia... Por ejemplo el 25 de mayo éste, se hizo una, algunos profes que saben de danzas folklóricas se engancharon con eso, entonces estamos trabajando este año [2012] danzas folklóricas y vamos a ver si lo desarrollamos en todos los actos como propuesta a cada grupo y los pibes se prenden, viste?" (Personal Directivo CENS)

Ante las interrupciones o alejamientos definitivos de la escolaridad se efectúan llamados telefónicos a los estudiantes para conocer la situación. Esta es una actividad que realizan los preceptores. En una visita a un CENS fue posible observar la realización de esta actividad. Los preceptores mantienen un contacto diario con los estudiantes y en general conocen aspectos de sus situaciones de vida. En algunas de las entrevistas realizadas a los directivos se enfatizó la importancia del trabajo que desenvuelven en las secretarías de los CENS y, en general, la colaboración con directores, vicedirectores -en los escasos casos en los que se cuenta con ese cargo- y secretarios.

"Porque el preceptor... se ocupa de los que están en la lista, quiénes son los que dejaron, quiénes son los que no están viniendo... entonces hicimos toda una recorrida

de llamados telefónicos a ver qué pasaba, qué no pasaba, en qué estaban. Porque si alguien te dice: " mirá, me salió un trabajo fijo de tal horario a tal horario, este año [2012] no estudio", está clara la situación pero a veces es más una cuestión de la necesidad de un incentivo, una motivación para venir, entonces tal vez la llamadita... Y nos llamó la atención que son muy agradecidos los llamados que hacemos por teléfono. O sea siempre nos dicen "uy, gracias porque llamaste, gracias haber llamado", y capaz que no vienen, eh..., pero nos llamó mucho la atención eso" (Personal Directivo CENS)

Como dato complementario se agrega que, según la estadística educativa (RA/DINIECE) en el año 2011 estos siete CENS congregaron un total de 4.089 estudiantes matriculados, 60% mujeres (2.444) y 40% varones (1.645). La mayoría de estos estudiantes asistía a la opción pedagógica presencial.

Por otra parte, todos estos CENS se encuentran articulados con escuelas de Educación Primaria de la EPJA³⁸ y en general albergan una división de ese nivel educativo, cuestión que facilita el ingreso al CENS, inclusive con excepciones en relación con la edad reglamentaria:

"Si hay un alumno que tiene 16 años pero viene de la primaria de adultos directamente entra... los chicos de ahí vienen directamente para acá, a pesar de que no tengan la edad porque primaria de adultos articula directamente con la secundaria de adultos...Claro, sí, es primaria de adultos ahora. Bueno y acá tenemos un... una sede un... sería, se llama anexo, ellos utilizan nucleamientos, o sea que están separados, son como..." (Personal Directivo CENS)

"Ahí también articulamos con una primaria de adultos... Así que los chicos de ahí directamente pasan con nosotros..." (Personal Directivo CENS)

En algunos de estos CENS se implementan Planes de Mejora Institucional, especialmente dedicados a talleres y tutorías en distintas disciplinas, en las que los estudiantes presentan mayores dificultades de aprobación y en el desarrollo de algunas habilidades, como puede ser la comprensión en lectura.

"Nosotros estamos con el Plan Mejoras, que es el tema de Mejoras para el Aprendizaje, entonces surgen necesidades, mayormente de clases de apoyo sería, no?...Eso funciona, sí, desde el año pasado [2011]. Nosotros arrancamos en agosto del año pasado, en forma muy leve, pero claro, lo que ocurre es que el Plan Mejoras después se expande porque hay necesidades que no son típicas de lo que sea aprender matemática, no?. O sea hay planteos de expresión, planteos de, este, de lo que sea comprensión, o sea cosas que van más allá de lo que sea la clase de apoyo para tal materia. Pero bueno, se trata de cubrir de la mejor manera..." (Personal Directivo CENS).

También se desenvuelve en todas estas instituciones la denominada Semana del Adulto, que suele incluir un conjunto de actividades culturales organizadas por estas instituciones y de las que participan los estudiantes y a veces otras personas de los barrios en los que los CENS se localizan. En uno de los CENS fue posible observar el desarrollo de algunas de estas actividades que en esa fecha incluyó un taller de teatro. Uno de los directivos entrevistado enfatizó la importancia de estas actividades para complementar aspectos deficitarios del currículum del nivel medio de la EPJA, especialmente en lo referente a actividades artísticas y de expresión.

"Nosotros en octubre, noviembre inventamos, desde que empezamos, no?, una semana de educación de adultos, donde ... se trata de cubrir estos espacios que el adulto no tiene, porque nuestra reglamentación todavía sigue sosteniendo como que la parte de conocimiento es la más fuerte, no?. Entonces la currícula del adulto no tiene artes plásticas, no tiene educación física, no tiene música, eh, cosa que el año pasado [2011]

³⁸ En algunos de los CENS visitados se observó que una sala se destina al funcionamiento de una división de nivel primario.

hubo un intento de proyectos y yo seguía sosteniendo el tema de todo lo que sea arte ponerlo en adultos, no?, pero cuesta. Y a nivel directivo también cuesta mucho. Entonces tratamos de que en esa semana se trate de por lo menos tener algo de expresión, una semana marcada de expresión. Entonces este, si bien trabajamos por un lado charlas donde hacemos un sondeo de qué quieren los alumnos, entonces charlas sobre adicciones, charlas sobre violencia, charlas sobre... entonces se va eligiendo año tras año... de la propuesta de los alumnos... entonces hacemos mitad de charla y en la segunda parte hacemos expresión por medio de talleres que puede ser taller literario, taller de plástica, taller de...música, de teatro, o sea tratando de cubrir lo que nosotros no tenemos incorporado en la currícula...Porque también les cuesta cambiar de esquema porque uno dice, es una semana en que no tenemos clase... no, no! No tenemos la clase normal que tenemos nosotros en el aula, sino aprendemos de una manera diferente y cuesta, cuesta entender, pero bueno, es una invitación a aprender de una manera diferente" (Personal Directivo CENS)

Además, se han efectuado y aún se efectúan otras actividades con los alumnos, por iniciativa de preceptores o profesores, como ciclos de cine, obras de teatro o trabajos vinculados a diferentes problemáticas sociales, como un proyecto sobre el tema de violencia de género que se articula al trabajo de un equipo de salud del municipio, especializado en el tema. Algunas de las experiencias que se desarrollaron no han sido sistematizadas.

El proyecto institucional de cada CENS suele enfatizar algún aspecto que resulta en un eje de trabajo transversal a la institución y que se vincula a trabajos que se realizan y a la implementación de estrategias institucionales. En este sentido, así como en uno de los CENS se desarrollan en los últimos años experiencias de integración con estudiantes con capacidades diferentes como parte del proyecto institucional, en otro se enfatiza el trabajo en temáticas de Derechos Humanos, especialmente en el tema de género, contando ese espacio con una población estudiantil marcadamente femenina. En un tercero, en el momento de realización de este estudio, se iniciaba un proyecto de Educación Secundaria con pacientes en diálisis en una clínica del distrito que ya concluyeron el nivel primario.

El CENS que desarrolla actividades de integración de alumnos con capacidades diferentes lo hace desde mediados de los años 2000, con un trabajo de incorporación mayor y sistemático desde el año 2007. En este espacio se comparte matrícula con una escuela de educación especial próxima y se reciben principalmente estudiantes de 18 a 22 años para esos procesos de integración. Actualmente se encuentran en esta institución 30 estudiantes integrados.

"... vienen de la escuela especial y que tenemos matrícula compartida, se llama matrícula compartida porque algunos por la tarde van a la escuela especial a reforzar lo que vieron acá, me entendés?. Porque hay algunos que necesitan el maestro integrador y otros no, entonces bueno, es una construcción. La única desventaja es que los CENS no tenemos Gabinete, por ejemplo..." (Personal Directivo CENS)

"A partir del 2007 más o menos ya hubo una incorporación fuerte y después tenemos otras integraciones que nosotros decimos así, internamente, virtuales por ejemplo con chicos sordos e hipoacúsicos que directamente ellos... Nosotros tenemos una sede virtual, es la escuela [dice el n° de la escuela] que...que nosotros no estamos preparados para trabajar mucho con ellos porque ellos trabajan con lenguaje de señas...Y hay adaptaciones...Bueno, las chicas, todas las maestras integradoras hacen un trabajo extraordinario" (Personal Directivo CENS)

Este trabajo de integración forma parte del proyecto institucional de este CENS y su implementación incluyó un trabajo con las dificultades, avances y resistencias a nivel institucional, como señala el siguiente fragmento:

"...hubo todo un trabajo sobre todo primero con los docentes obviamente, porque hubo una resistencia lógica en función de que no se sentían preparados... Lo que era importante mostrar es que la preparación no tenía que ver con una formación determinada sino con una actitud y que tenía que ver con lo humano, con lo emocional, con lo afectivo, con el vínculo sobre todo. Y bueno, se pudo construir y costó porque

hubo resistencia al principio pero con unos resultados extraordinarios porque nosotros no escapamos a la enfermedad, no escapamos a los problemas y hasta que uno entiende que nosotros formamos parte de ese circuito...Es todo un aprendizaje. Costó, sigue todavía un plano de resistencia en el sentido de que a veces... trabajar dentro del aula con la diversidad no es fácil. Eso también hay que tratar de replantearlo, no es fácil trabajar con la diversidad pero no es imposible y es una construcción que tiene que ver con el hecho de que todos se involucren, de que aprendan a tener tolerancia, de convivencia, nosotros acá... Después vinieron también chicos con disminuciones visuales, algunos ciegos..." (Personal Directivo CENS)

La mención a los gabinetes como un déficit de los CENS fue destacada por todos los directivos entrevistados y por algunos docentes. Se marcó la necesidad de contar con equipos profesionales que puedan intervenir en el trabajo con distintas problemáticas socio-educativas, que emergen con frecuencia en el trabajo cotidiano con los estudiantes. Se reconoce en esta experiencia que los procesos de integración para la inclusión educativa de estudiantes con capacidades diferentes son dificultosos y que implican un trabajo institucional adecuado y específico.

En el momento en que se efectuó el estudio, se estaban implementando en estas instituciones actividades vinculadas al Plan FINES I, en la mayoría de ellas, y también articulaciones con el Plan FINES II. En uno de los anexos de un CENS se estaban desarrollando clases vinculadas a este último. Las opiniones de los directivos en relación con el Plan FINES I son positivas, participan de las actividades escolares de ese plan varios docentes de los mismos CENS y en algunos casos las clases destinadas a ese fin se desarrollan los días sábados. Se destacó al FINES I como una posibilidad de conclusión del nivel teniendo clases y pudiendo rendir materias previas pendientes. La implementación de este Plan experimentó diferentes variantes en su organización.

"Sí, generalmente desde que empezó el FINES, en el 2009 empezó, son los mismos profesores generalmente que dan FINES. A ellos se les ofreció, presentaron el proyecto porque había que presentar un proyecto de todos los contenidos que se van a dar en los ocho encuentros para todas las áreas...Son ocho encuentros, que en el último es la evaluación final, que en verdad la evaluación final eso lo... lo determina el docente con el alumno. Hay docentes que toman una evaluación final, o escrito, o un trabajo práctico, o hay otros que eligen ir evaluando en el proceso...Después directamente Jefatura ya determinó hacer las inscripciones ellos. Entonces lo único que nosotros hacemos, que lo hace el preceptor, si viene un chico o viene algún alumno que tiene un conocido nosotros le tomamos el teléfono, cuando sale el programa, cuando se empieza a iniciar el programa, bueno, ahí lo llamamos y se acerca a Jefatura con esto, con lo otro, se anota y después bueno, viene acá. Entonces ahí en Jefatura lo que hacen es distribuir los grupos, si yo sé que ya este CENS tiene 20 alumnos este grupo ya está. Alguno tendrá que ir a otro. Y vos presentás la oferta, es decir, bueno matemática va a estar los lunes de tal hora a tal hora... así. Entonces bueno, eso también, el alumno ve todas las propuestas que hay y elige de acuerdo a su disponibilidad horaria" (Personal Directivo CENS).

En relación con el Plan FINES II las opiniones son divergentes, algunos entrevistados lo consideran como otro tipo de oferta educativa que viene a complementar la acción del CENS que no llega a responder a la demanda existente, dado que los excede, y en otros casos se lo critica por su escasa institucionalidad. A continuación y a modo de ejemplo se presentan dos opiniones divergentes:

"Yo creo que no sé por qué acá por lo menos en este sector a pesar de los FINES II y todo la nueva propuesta, a nosotros no aflojó, verdaderamente, no aflojó para nada. Pero este, pero bueno, lo miramos desde otro lugar que me parece que es lo importante, antes lo mirábamos...Lo mirábamos desde una cuestión muy preocupante de no dejar nadie afuera y hoy la mirada es bueno, mirá ya tenés un FINES II, ya tenés otra cosa allá, ya tenés otra cosa..., bueno, mostrarle todas las ofertas, si no tenés solución en ningún lado, volvé que te damos lugar. Este... les dejamos el teléfono. Más nos manejamos llamándolos por teléfono por esta cuestión del temor de que se queden por fuera, pero también cuidando lo que tenemos, no sé, qué sé yo, probamos. Después a fin de año veremos, pero...este año [2012] se modificó un poco el formato, digamos" (Personal Directivo CENS)

“Ayuda que ellos se encuentran con una institución. Digamos, a pesar de los cambios, las transformaciones, bienvenido sean... la institución escuela todavía representa algo dentro de esto que llamamos Argentina, dentro de este huracán que pasamos, la dictadura, los 90, la crisis del 2000, que barrió con todo, digamos, a esa estepa que quedó quedaron tres o cuatro pilares, uno de ellos es la escuela. Que quedó. Porque vienen e implica mucha contención. Hasta el lugar físico implica muchas cosas, sí, la puerta, el aula, el banco donde me siento... Digo esto porque en los últimos años han proliferado otros programas como el FINES y sobre todo el FINES II, con lo cual un poco nosotros tenemos una discusión en ciernes, sí... Porque no, no porque estemos en contra de los planes FINES y FINES II porque acá cuando salió el FINES I... el de las previas nosotros no solamente que dimos el FINES I acá, sino que lo aplaudimos a rabiar, sí. Y lo damos acá. Pero el alumno venía y se encontraba nuevamente con la escuela y hasta incluso hacia todo un revival, sí. Ahora, cuando ya el FINES II involucra toda la educación y el chico va a un lugar que no es una escuela y no hay una sala de profesores y el profesor entra, sale, no hay una bandera, no hay una... Yo creo que ahí deberíamos revisar eso, deberíamos revisarlo” (Personal Directivo CENS)

Al tratarse de CENS conveniados, en la selección docente interviene muchas veces la institución conveniente, con mayor o menor nivel de injerencia según el caso. En general la incorporación de los docentes se efectúa a partir de la misma institución, dispositivo que produce algunas particularidades en la composición de los equipos de profesores. A continuación se presentan aquellas que fue posible identificar.

En cuanto a directivos y docentes se hace referencia a un grupo estable, que se encuentra trabajando en el CENS desde que se iniciaron las actividades y a un grupo de docentes más nuevo que se ha ido incorporando en el devenir de la historia institucional. Esta característica se identificó en todos los CENS visitados y, en general, es valorizada positivamente por los entrevistados. En algunos casos se menciona el intercambio de saberes de la experiencia entre docentes y en otros se hizo referencia a las dificultades que atravesaron en la historia institucional.

“Hay un grupo de profesores que se mantienen... Hay nuevos y hay un grupo de profesores... hay algunos que ya, digamos, ya estamos en una etapa donde los históricos se fueron yendo, pero queda un grupito de históricos todavía, más acotado, y tenés a los profesores nuevos, que esto es como la sábana corta, como la frazada corta, les falta experiencia pero ponen todo ese envión...ponen toda esa tracción...y si los antiguos son buenos, todo esto que nosotros venimos hablando...lo transmiten. Lo transmiten. Aparte hay cosas que son...que por ahí no se escriben, no?, pero esto de decir, acá vienen en el recreo y toman mate conmigo los docentes, o nos juntamos allá, sí, y... Y por ahí todas esas cosas de decir, bueno, hay un lugar de pertenencia también para el docente...” (Personal Directivo CENS)

“La mayoría [de los profesores] en este CENS, la mayoría está desde el inicio, la gran mayoría. Rotaron solamente cinco más o menos por cuestiones de traslado a otros lugares más lejanos, pero por lo general mantenemos un plantel estable” (Personal Directivo CENS)

“Y bueno, sí, lo nuestro es evidente porque te digo, no?, la mayoría de compañeros que yo conocí cuando entré siguen estando y los que no están se jubilaron. Pero te digo, ninguno se fue porque dijo no, me voy porque tengo algo mejor. La mayoría de nosotros se aquerencia al lugar” (Personal Directivo CENS)

“Sí, nosotros queremos que además se sepa esta experiencia, este...que ya te digo, lleva veinte y pico de años y ha sido absolutamente maravillosa te digo” (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

“Y a veces estuvimos con el riesgo de pensar si se iba a continuar o no el sistema de adultos y a nosotros nos parece que es tan importante que siga... me parece que hace tanto bien a la comunidad” (Docente 2 CENS, entrevista grupal)

"Inclusive alguna vez hubo un amague, viste?, de que cerrarían el nivel o pasaría a qué se yo e inclusive tuvimos que ir a manifestar...Y bueno, estuvimos todos, este... y bueno es como que tenemos mucha historia aquí, mucha historia, mucho afecto entre nosotros... para con el lugar, para la gente, y me parece que eso es lo que llega..." (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

La mayoría de los docentes comparte su actividad en el CENS con el ejercicio en escuelas de Educación Secundaria convencionales. También algunos profesores y directivos trabajan como profesores de la Educación Superior, en institutos terciarios o en la universidad. Se reconoce, en el discurso de los entrevistados, particularidades referidas al ejercicio de la docencia en la EPJA, tanto sea para enfatizar que se trata de un trabajo diferenciado del que se realiza en la Educación Secundaria no modalizada, como para destacar la importancia de una formación específica.

"Sí, y últimamente hemos convocado a muchos profesores jóvenes. Porque también el profesor de adultos es especial ¿sí? Tiene ciertas particularidades que lo hacen llevarse bien, crear el vínculo con el adulto y a pesar de eso tener la figura del profesor" (Personal Directivo CENS)

"Y es diferente, es otra cosa, no sé si uno podría ponderar cuánto placer te da una cosa o cuanto la otra, digamos es completamente diferente, o sea la sensación por lo menos que yo tengo en ese sentido, es como que es distinto, el abordaje es distinto, la forma de tratarlo, buscar una... o sea no es lo mismo tratar con el adulto que tratar con el chico, no?" (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

"Callate, sentate..." (Docente 2 CENS, entrevista grupal)

"Claro uno se tiene que reinventar incluso, no?. O sea en hábitos que uno ejerce y practica con los chicos más chicos que practicado con el adulto por ahí carecerían de sentido y sonarían como fuera de lugar incluso, uno como que tiene que reencontrarse con otras cuestiones y bueno es parte de un aprendizaje pero... Por ahí el placer tenga que ver más, esté vinculado más con no tener que estar insistiendo con la motivación..." (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

"Y con la disciplina, no?. Por ahí es..." (Docente 2 CENS, entrevista grupal)

"El adolescente es fresco, te da un montón de cosas, este, pero te cansa. Acá es otro desafío, viste?, es como que te comprenden y es la pregunta. Va más allá de lo que vos podés enseñar, le pasa a [nombra al profesor] que es abogado, o le pasa a [nombra al profesor] que trabaja el tema de ponele de biología, entonces va más allá, al abogado, a [nombra al profesor] le preguntan cosas o problemas específicos y uno asesora por lo que puede desde otro lado y eso se ve, se ve el que llegó al techo y vos sabés que llegó a ese techo y no va más y es un desafío que entró de una forma y vos viste después de tres años cómo sale y eso te llena mucho..." (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

Se valora positivamente que, a diferencia del ejercicio de la función docente en la Educación Secundaria convencional, en la EPJA en general y aunque se han experimentado cambios en las edades de los estudiantes, no se tiene que lidiar con aspectos disciplinares, cuestión que suele reconocerse como importante. Algunos afirman que es en los espacios de la EPJA donde reconocen la especificidad de su ejercicio docente y resaltan el interés de muchos alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

"En general... nos gusta mucho... y venimos, estamos, a veces cuando nos juntamos acá es un momento especial para todos los docentes...compartimos mucho, salimos también aparte ¿sí? La verdad que disfrutamos de esto... Generalmente casi todos trabajamos en escuelas secundarias comunes, casi todos. Sí, sí, no hay ninguno... Y hay profesores algunos que son... que vienen de lejos, hay mucha gente que viene de Capital, hay una profesora que viene de [nombre de otro municipio] que es una de las más viejas también de la escuela... no?, tenemos la verdad que variedad también de... entre docentes. Pero nos llevamos bastante bien, no tenemos demasiados conflictos... algu-

nos de la tarea diaria. Pero después si nos tenemos que sentar a hablar, a divertirnos, salir a comer y eso tratamos de participar la gran mayoría” (Docente CENS)

“Si yo tuviera que pensarlo...Yo creo que la experiencia con el adulto... quizás te hablo también desde mi experiencia como docente... Para un docente que viene de dar en una secundaria común ¿no?, con toda la crisis de valores que tenemos hoy, con toda la pérdida de la figura que tenía el docente, ese docente que antes, bueno, se lo respetaba, se valoraba su conocimiento... hoy todo eso en la secundaria común, hay que pelearla como docente... Y el hecho de venir acá es como que es un alivio. Yo justamente ahora una profesora que incorporé ahora me dice es otra cosa venir acá. El alumno tiene el deseo de venir, vos en la común peleas porque el alumno tenga ganas de aprender y a veces te preguntás por qué está sentado acá en esta silla ¿no? Porque no hacen nada algunos. Entonces vos venís acá y está el deseo de querer estudiar, está el deseo de querer avanzar, el deseo de que esto lo elegí yo, o sea nadie me puso acá y me sentó...En la escuela el adulto viene, entonces es como que entre lo vincular y lo pedagógico se entrelazan tanto que el docente puede hacer también lo que tiene que hacer, o sea que es enseñar. Pero bueno. Y es un diálogo, es distinto, es como que el conocimiento se dialoga, es un ida y vuelta, no es que el docente es el que sabe todo sino que también escuchamos la experiencia, el intercambio...y creo que eso es lo que también a uno lo... lo llena de satisfacción” (Personal Directivo CENS)

Además, algunos de estos CENS incluyen en sus planteles docentes y directivos a egresados de los propios centros educativos, cuestión valorada positivamente por estudiantes entrevistados y por ellos mismos.

“El profesor te enseña..., es más, el profesor que tenemos es buen profesor. Lo que pasa es que como él nos dice: yo me recibí de adulto, entonces yo sé lo que ustedes están pasando. ¡Los entiendo! Y nos explica una vez y otra vez y otra... Yo creo que nosotras lo debemos de cansar al profesor, porque siempre nos tiene que explicar lo mismo” (Estudiante, Mujer, 36 años, TN, 3° año).

“De hecho... las primera clases de la materia cuando comento, o el director comenta, no? , del caso, de que yo soy ex alumno y qué sé yo, bueno, este es el comentario: “yo también”. Así como yo les pregunto a ellos cómo empezaron este año [2012] o cuando hacemos el TIG³⁹, no?, el taller y esto a principio de año, la mayoría de la respuesta es ésta, no?. Vienen a terminar un ciclo o vienen a buscar el título... Y yo también empecé como ellos. Si vos me hubieras preguntado cuando yo empecé si yo iba a ser profesor de [refiere la asignatura], no se me cruzaba por la cabeza ni por casualidad, ni por casualidad” (Docente y ex estudiante CENS)

“Incluso hemos tenido casos de ex alumnos, varios ex alumnos, que después han sido profesores de acá... Sí, y muchos vuelven como profesores, con la cual era una cosa... decir, bueno...este...este profesor?, ves, estuvo sentado acá. A nosotros nos sirve como una bandera” (Personal Directivo CENS)

“Y mirá, nosotros tenemos egresados que son profes acá, [nombra a una profesora que está en la sala y la presenta], es una egresada del CENS... del año...dos mil... no, noventa...noventa y pico. Qué se yo, el profe de matemática también es egresado nuestro, la profe de inglés también... porque viste, digamos en general cuando se produce una vacante tratamos de que sea alguien que conozca, no?...la secretaria es egresada del centro” (Personal Directivo CENS).

³⁹ TIG: Taller de Integración y Diagnóstico, que se realiza con los estudiantes que ingresan al 1° año del CENS.

4.3. Los estudiantes de CENS entrevistados: escolaridad, trabajo y familia

La caracterización de los estudiantes entrevistados muestra algunos aspectos de la reconocida diversidad propia de los sujetos de esta modalidad educativa en la que la heterogeneidad habitual del sistema educativo adquiere particularidades, en relación con las diferencias de edad así como también en la diversidad en cuanto a expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje y las historias de vida (Documento Base de la EPJA, Resoluciones CFE N° 87/ 2009 y N° 118/ 2010).

El grupo entrevistado incluyó estudiantes de distintas edades, aunque no se pretendió trabajar con una muestra representativa se estuvo atento a que, en la medida de lo posible, las entrevistas permitieran una aproximación a estudiantes de diferentes edades. Finalmente, el grupo entrevistado individualmente o en dupla quedó conformado según la siguiente distribución por grupos de edad: 16 a 19 años (5), 20 a 29 años (7), 30 a 39 años (13), 40 a 49 años (3). 50 a 59 años (5) y 60 y más años (1). De este conjunto de entrevistados, 19 son mujeres y 15 son varones. En relación con la escolaridad, 18 están cursando el 3° año y 16 ingresaron en 2012, la mayoría de ellos a 1° año y algunos a 2° año.

La condición laboral de estos estudiantes es diversa, varios de ellos desarrollan actividades como trabajadores informales (cuidado de niños y de adultos mayores, venta domiciliaria, reparación de electrodomésticos, trabajadoras en casas de familia, clases domiciliarias, etc.) y aunque en menor número también se identificaron situaciones de desocupación (2 estudiantes) y subocupación (1 estudiante). Dos de los entrevistados están insertos en cooperativas de trabajo, uno de ellos comparte esta actividad con el trabajo en una fábrica, otro es operario en una fábrica y uno empleado estatal. Varios trabajan en actividades de servicios, especialmente vinculadas al comercio (en bares; comercios de venta de alimentos, indumentaria o calzado; repartos de mercadería, etc.), dos se desenvuelven como auxiliares en instituciones educativas o de salud y una estudiante es dueña de un pequeño comercio. El grupo de entrevistados también incluyó tres mujeres que actualmente desarrollan actividades exclusivamente como amas de casa de 42, 49 y 57 años, una de ellas explicitó que dejó de trabajar para poder cursar el nivel secundario y dos jóvenes estudiantes de 21 años en este momento se dedican exclusivamente a esta actividad, aunque anteriormente estuvieron desarrollando actividades laborales. Algunos refirieron cambios en la situación laboral vinculados a los estudios, cuestión que será abordada más adelante. Como se desprende de los relatos de los entrevistados, se reconoce en general que los sujetos de esta modalidad educativa responden al perfil de estudiantes trabajadores, la mayoría de ellos combina las actividades laborales con la escolaridad así como actividades vinculadas a los grupos familiares que integran.

Un grupo de doce de estos estudiantes, con edades de 33 a 49 años, convive con su cónyuge/pareja e hijo/s (en número de 1 a 4), se trata de 9 mujeres y 3 varones a los que se suman dos estudiantes mujeres de 16 y 56 años que lo hacen sólo con su pareja, una de ellas embarazada y la otra con hijos mayores con los que ya no convive. Seis estudiantes de 18 a 21 años (4 mujeres y 2 varones) integran, en la condición de hijos/as, hogares monoparentales. En cinco de estos casos con mujeres jefas de hogar. Una estudiante de 57 años conforma un hogar monoparental como jefa de hogar.

Cinco estudiantes, dos mujeres y dos varones de 16 a 20 años y un varón de 31 años, viven con sus padres o con sus padres y hermanos, a los que se suma un estudiante varón de 21 años que lo hace con sus abuelos. Un pequeño grupo vive solo/a, en esta condición se identificaron tres estudiantes varones de más de 30 años y tres estudiantes mujeres de más de 50 años. En todos los casos en que los hijos de los estudiantes entrevistados se encuentran en edad de asistir a la Educación Primaria, lo hacen, en el caso de aquellos en edad de asistir a la escolaridad secundaria las situaciones son diversas y en algunos testimonios la propia escolaridad es vista como ejemplar para los hijos que interrumpieron la Educación Secundaria así como un espacio de aproximación con los hijos que estudian actualmente.

"Empecé a estudiar, una porque mi mamá me hinchaba mucho la paciencia y yo... me faltaba 7°, 8° y 9° y yo le digo: bueno mami yo estudio pero si vos también estu-

diás. Bueno vamos. Terminamos 7°, 8° y 9° y cuando nosotras estábamos terminando la maestra, la profesora, la maestra que nos daba clase nos preguntó si queríamos seguir estudiando y a qué colegio íbamos a ir y nos dijo que éste tenía muy buen nivel, que viniéramos acá. Y después nos recomendaron otras escuelas que escuchamos diferentes puntos de otras escuelas más cerca a nuestra casa y dijimos no. Nos vamos al CENS. Y fue como llegué acá. Y además también pensé en estudiar, no sólo porque mi mamá hinchaba, yo a mis hijos no les puedo pedir algo que yo no tengo...Tengo hijos de 19 y 18, 17 y 15. Y no les puedo pedir a ellos estudien si yo no lo estoy haciendo. Eran las dos cosas..." (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN).

"Yo tengo una hija de 16 años, y bueno, yo te digo me siento grande a veces cuando le puedo ayudar a ella, cosa que yo aprendí acá porque acá me abrieron totalmente la mente y aprendí un montón de cosas que las ignoraba. Y a veces ella me dice: mamá, me puedes ayudar en esto en lengua que tengo... Está en 5°... Pero yo me siento bien. Después vengo y le cuento a la profe: ¡Ay, sabes M. que le pude ayudar a mi hija!...A resolver algo, a razonar de un libro, así que yo me siento bien ahora. Porque antes yo no, no... Ignoraba un montón de cosas, no sabía... y ahora cuando llevo le cuento a mi marido y a mi hija: ay, aprendí esto, mira que lindo..." (Estudiante, Mujer, 52 años, 3° año, TN)

"Sí, y aparte cuando voy a buscar a mis hijas al colegio también eso me... Y ellas están contentas porque dicen, "ay! papá se va a estudiar". Porque a veces me reprochan que por ahí no tengo el tiempo para ellas necesario. Dicen: "No, pero papá se va al colegio", "yo las voy a buscar a ustedes al colegio y yo me voy al mío". Y pienso no, que si yo no puedo dar un futuro a mis hijas o yo me puedo dar un futuro mejor nunca voy a poder tener el tiempo para ellas. Yo necesito estudiar, yo no voy a quedarme con el secundario nada más, yo quiero seguir estudiando" (Estudiante, Varón, 34 años, 3° año, TN).

Del conjunto de entrevistadas, cuatro estudiantes mujeres (con edades de 49 a 63 años), tienen hijos con estudios superiores en curso o concluidos.

"Mirá, ellos terminaron porque en la crisis del 2001 hubo un quiebre tan importante, tan grande, que mi esposo me dijo "mirá no los vamos a poder seguir mandando al colegio" y yo le dije "sobre mi cadáver, eso nunca va a pasar". Entonces eso es lo que valoran mis hijos de mí, que siempre los acompañé y los alenté para que pudieran terminar. Tengo a uno que es técnico de laboratorio de análisis clínicos, el menor, trabaja en el hospital Penna. El segundo es maestro mayor de obras, no, el mayor, lo hizo allá en el industrial de... de Capital y el tercero, el del medio, fue el que llegó más lejos, llegó a Ingeniero en alimentos. Pero los tres están bien ubicados y están haciendo lo que les gusta hacer y las armas fueron el estudio, porque si no hubiera... si yo en ese momento hubiera sido débil y hubiera dicho bueno, está bien, le hubiera dicho a mi esposo tienen que trabajar, no pueden estudiar, y los hubiera sacado del colegio, me hubiera arrepentido toda la vida. Y gracias a Dios estoy orgullosa de ellos y ahora ellos están orgullosos de mí" (Estudiante, Mujer, 63 años, 3° año, TN).

"No, él va a la Universidad de [nombra una universidad privada]. Porque no le da el tiempo por el horario que sale de trabajar. Entonces no le queda otra que pagar, porque prefiere entrar más tarde. Él me alienta, me carga, me alienta, pero no se mete en mi estudio ni yo... El me podría ayudar, por ejemplo en Química que me cuesta un montón porque no entiendo, porque él enseña Química. Pero no, yo hago mi vida. Me dice: "vieja, cuando quieras...". "No, no, dejame que yo me arreglo sola". No, es preferible que me enseñe un profesor, no quiero que mi hijo sea mi profesor, yo quiero que mi hijo sea mi hijo, nada más... Entonces yo separé los tantos, o sea, si que se ponga contento porque yo estudio, está bien, pero yo separo los tantos, yo estudio sola, me arreglo sola. Por ahí le puedo pedir una opinión y nada más, yo lo tomo de esa manera, a lo mejor en otros casos será distinto" (Estudiante, Mujer, 59 años, 3° año, TN).

En general, la mayoría de los estudiantes entrevistados tienen sus viviendas habituales cercanas a los CENS (hasta 10 ó 15 cuadras). Sin embargo, esta característica no puede generalizarse porque varía según cada caso, cuestión que puede asociarse a la ubicación de dicho espa-

cio escolar como también a la historia de dichas instituciones y a las mudanzas de local y localidad que experimentaron. Algunos estudiantes viven a mayores distancias aunque en la misma localidad y se trasladan a través de transporte público, en un caso una estudiante reside fuera del partido pero tiene su espacio de trabajo próximo a la sede de un CENS y varios hicieron referencia a algunos otros compañeros que vienen de otras localidades del mismo partido. Como se abordará más adelante varios estudiantes refirieron haber llegado al CENS en el que estudian por indicación de alguien próximo o conocido que estudió allí más que por su localización aunque seguir esta recomendación les implique trasladarse en transporte público.

4.4. La centralidad del trabajo y del acceso al nivel superior para los estudiantes de los CENS

En el marco de un diseño de investigación flexible, uno de los temas que adquirió relevancia durante las entrevistas fue el referido a la condición ocupacional y su relación con la escolaridad en distintos aspectos, como se analizará más adelante, así como el de la posibilidad de concluir el nivel secundario como vía de acceso a los estudios de nivel superior. Ambas dimensiones emergieron fuertemente articuladas en el discurso de los estudiantes entrevistados, en el caso de la continuidad de los estudios especialmente –aunque no exclusivamente- en los varones y mujeres de distintas edades que se encontraban en 2012 cursando el último año.

“Está bueno, porque ya como que ya estás pensando en un montón de cosas, más que nada el tema de la facultad y conseguir un trabajo como la gente y que sin el secundario, ¿viste?, es como que se complica, así que está bueno... Eso... buscar un buen trabajo, que me dé una buena ganancia y aparte bueno, el tema de los aportes y todas esas cosas que son importantes y tratar de empezar la facultad” (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año, TN)

“De no quedarnos sólo con el secundario y decir bueno, tengo título de secundario, ya está. No, ya que estamos grandes y lo hicimos al secundario, vamos a seguir. Porque tenemos el apoyo de la familia, tenemos el apoyo del lugar donde trabajamos, tenemos el apoyo de la gente que nos rodea, bueno ya está, es lo que más necesitamos, el apoyo de ellos. Porque muchas veces si no fuera por el apoyo de nuestros compañeros, o de nuestra familia, ya hubiésemos dejado” (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN).

“Y si cambio ahora de trabajo tampoco va a ser lo que quiero para mí, yo quiero trabajar de algo que a mí me guste y poderlo elegir, la opción es estudiar, es la única manera de poder elegir lo que vos querés hacer. Yo tengo... mi idea, la carrera que a mí me gustaría es muy larga, sí, a mí me gustaría veterinaria. Pero en este momento mi idea es así terminar el secundario, ¿no?, poder seguir una carrera corta que ya tengo un par en vista, puede ser radiología, puede ser tecnicatura en seguridad e higiene... pero serían unas carreras como salida laboral. Mi meta es ser veterinario, pero yo sé que la carrera son seis años y si yo la voy a hacer a mi manera la voy a demorar diez, pero no me voy a morir sin poderla cumplir. Eso es lo que quiero hacer, pero bueno, mientras... conseguir una de las carreras cortas” (Estudiante, Varón, 34 años, 3° año, TN).

“Sí, sí, tengo idea de seguir, me gusta todo lo que sea el Trabajo Social. Pero no, no me metería en una carrera larga de cinco, seis años, no... no. No sé, tengo que ir a la facultad de... a averiguar si hay como para un auxiliar de un Asistente Social, una carrera que tenga más o menos dos años pero no más. No sé... (Risas). Vamos a ver... quiero una materia que no tenga Matemáticas y (risas) una carrera que no tenga Matemáticas... Porque es... para mí es de terror. Me gustaría mantenerme activa, me gustaría, me encantaría, me encantaría” (Estudiante, Mujer, 63 años, 3° año, TN).

“Y mi idea es seguir. Yo no estoy haciendo el secundario por el título realmente, porque tengo negocio hace más de 20 años y tengo lo mío y no lo necesito, a mi edad no lo necesito...no. Mi idea es seguir la facultad y es algo...el secundario es el medio para la facultad” (Estudiante, Mujer, 56 años, 3° año, TN)

"Bueno, a mí me encanta la Historia. Me encanta y me dicen mis compañeros a veces "vos tenés que seguir esto porque tenés facilidades para expresarte...". Bueno, también soy músico, me gustaría ser profesor de música... es más complejo, es más fácil ser profesor de Historia porque es más corta la carrera" (Estudiante, Varón, 33 años, 3° año, TN).

Se agrega a las informaciones aportadas por los fragmentos de entrevistas realizados a estudiantes los datos que surgen del relato de un egresado de uno de los CENS incluidos en el trabajo de campo de este estudio, que señala los recorridos de algunos compañeros de lo que fue su división en la misma institución en la que actualmente se desenvuelve como profesor:

"...algunos compañeros de mi promoción, no en general, pero lo que terminamos cuando nos juntamos, hubo compañeros que se recibieron de abogados, este... que se recibieron de enfermeros porque les faltaba algún título, terminaron las carreras... Hay dos chicos que se recibieron de abogados de mi promoción, bueno, yo que me recibí del profesorado de... Como que se ve eso, no. Como que este... había una preparación, no?, salíamos tan desorientados para un nivel terciario, que igual es, como dije, al principio se te complica" (Docente y ex alumno CENS)

Para algunos de estos estudiantes completar la educación secundaria se asocia a la posibilidad de cambiar de actividad, acceder a la condición de trabajador formal, así como al proyecto de continuar estudiando.

"Entonces digo, quiero tener un... quiero tener un oficio o una carrera hecha para poder...cambiar de vida y no seguir estando esclavizado, porque lamentablemente vivo del laburo que tengo, gracias a Dios vivo, pero no es lo que yo quiero para mí" (Estudiante, Varón, 34 años, 3° año, TN).

"También, como algo que te queda pendiente, no?. Yo cuando terminé la primaria empecé a trabajar y es como lo vas dejando de lado y cuando surgió la oportunidad... empecé. Y también para conseguir algo mejor...Ah, y es todo, fundamental. Principalmente para buscar y encontrar un trabajo porque las exigencias que piden son mínimo requisito el secundario, después la experiencia y todo. Y lo segundo es un sentido de crecimiento personal" (Estudiante, Varón, 39 años, entrevista grupal 3° año, TN)

Uno de los directores entrevistados también enfatiza la condición de trabajadores informales de los estudiantes del CENS y, en general, el peso de esa situación en ese municipio del conurbano bonaerense. En su relato se visualiza el atravesamiento entre informalidad en el trabajo y escolaridad sistemática.

"y ahí tenemos la cuestión de la informalidad del trabajo como un hecho a pensarlo, a repensarlo. Porque... si...digo trabajo informal puntualmente porque eso va... yo lo veo en qué cosa, en la volatilidad de la matrícula. En cómo tenemos picos en donde el alumno, digamos, el ausentismo crece, va haciendo así, y eso tiene que ver un poco con la falta laboral y con el momento de trabajo que digamos que son de períodos, y en el hombre eso es más marcado. Y digo trabajo y continuo con esto de la informalidad en el trabajo, porque si tuviéramos más acercamiento al trabajo formal con sueldo en blanco, al blanqueo, bueno, una vez que ellos logran eso la escuela tiene los tres turnos, les brindaría el servicio en cualquiera de los turnos, sí" (Personal Directivo CENS)

Para otros estudiantes del último año el egreso del nivel secundario también se vincula a la posibilidad de acceder a la condición de trabajador asalariado: sea como posibilidad próxima o parte de un proyecto a futuro.

"Y ahí a mí terminar el secundario me significaría que probablemente la Municipalidad me absorbiera y quedara trabajando como estatal y no tendría que estar trabajando en negro como es en otros empleos" (Estudiante, Mujer, 36 años, trabaja en una cooperativa, 3° año, TN).

“La verdad que tenemos muchos alumnos que se deciden por los profesados y hay muchos que se deciden también eh... mirá, a pesar de que... tenemos gente, porque a ver, es contable...Terminan muchos en trabajo social, abogacía, viste como que... después bueno a otros les hemos perdido el rastro. Otros no es que quisieron seguir estudiando sino que lo hicieron por expectativa personal y otros por ...el trabajo ¿no? Porque en el trabajo se lo exigían y entonces... pero de los que más o menos conocemos, sí, hay mucho del área de las Ciencias Sociales” (Personal Directivo CENS).

“Y vuelven también acá, ya recibidos, nosotros después vamos cuando se reciben en el profesado vamos a verlos porque al venir siempre uno ya les va siguiendo el tranco también por lo menos de la mayoría de lo que están haciendo... Pero... pero bueno, es una característica como que vamos tratando de acompañar de la mejor manera. Este, tratamos de sostener muchísimo, muchísimo en lo que es diciembre” (Personal Directivo CENS)

La continuidad de los estudios en otro nivel educativo también constituye, en el caso de algunos de estos CENS, un tema de la agenda institucional, produciéndose algunas actividades de articulación inter-institucional, especialmente dirigidas a los alumnos del último año.

“tenemos un montón que han seguido estudiando, mucho más cuando la oferta pasó a ser la de la Universidad [hace referencia a la Universidad Nacional localizada en el municipio]. Que fue creciendo con el paso del tiempo, porque la Universidad... tuvo que también, tuvo que tener un espacio... e ir demostrando su impronta, al principio la cosa dubitativa, cómo les pasó a todas las Universidades del Conurbano... Ahora vas a encontrar una Universidad ya...constituida. Así que sí, muchos estudian, nosotros también los alentamos a eso. Acá también a la mañana nosotros prestamos las instalaciones del sindicato para la carrera de radiología, la carrera de laboratorio, inglés, sí, y estamos muy en contacto con todo lo que son los terciarios. Así que estamos en eso también a fondo. A fondo para brindarles...el otro día vinieron del Instituto de Formación Docente... vinieron los profes de allí a mostrarle, a hablar con los chicos de tercer año, para mostrarle cuáles eran las ofertas educativas que tenían cuando terminen acá. Así que ese es un eje transversal que, valga la redundancia, atraviesa toda nuestra institución” (Personal Directivo CENS)

Asimismo, la conclusión del nivel secundario es visualizada como una condición indispensable para acceder a un empleo y/o mejorar la condición laboral, cuestión que emergió en los testimonios de la mayoría de los estudiantes entrevistados, varones y mujeres de distintas edades.

“Porque te piden de todos lados el secundario completo. Para todo te lo piden, tener el secundario completo te abre otras puertas que si no lo tenés...” (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN).

“Y es importante para tener un trabajo... para poder conseguir un trabajo, porque hoy en día no podés hacer nada si no tenés el colegio terminado”. (Estudiante, Mujer, 16 años, 1° año).

“Y capaz que los incentiva los hijos, la familia, o le dicen andá a terminar el colegio... pasa que hoy en día sin el título de secundario no puedes hacer nada” (Estudiante, Varón, 18 años, 3° año, TT)

“En [nombre de una empresa de telefonía], como decían las chicas, hasta para barrer tenés que tener certificado” (Estudiante, Mujer, 1° año, entrevista grupal, TN)

También una estudiante que por su edad y su condición actual no aspira a modificar su situación ocupacional, reconoce en relación con sus compañeros de otras edades la importancia de concluir este nivel educativo para poder acceder a un trabajo.

“Este es un paso como para poder decir... voy a tener... vos viste que para ser asensorista tenés que tener el secundario completo, para ser repositor en un supermer-

cado tenés que tener el secundario completo, o sea que es la llave como para decir es el primer paso. Después Dios dirá, son tan jóvenes que Dios dirá. Pero ya tienen una herramienta en la mano” (Estudiante, Mujer, 63 años, 3° año, TN).

Además de estas opiniones y valoraciones, algunos de los estudiantes de menos edad refirieron situaciones puntuales en las que no les fue posible acceder a un puesto de trabajo por no tener el nivel completo o el ciclo básico secundario concluido.

“... en los locales ahora te piden tener el secundario completo...desde noviembre del año pasado [2011] hasta febrero de este año [2012] tiré 23 curriculum y por no tener el secundario no me tomaron en ninguno” (Estudiante, Mujer, 20 años, entrevista grupal, 3° año, TN).

“Sí, más por cuestiones laborales que otra cosa [en relación con la conclusión del nivel]. Porque y por ejemplo me perdí dos trabajos en [nombre supermercado mayorista], y eso era porque no tenía el secundario. Si no traía el analítico de 3° no podía. Y eso te pone re mal y bueno, entonces empecé” (Estudiante, Mujer, 23 años, entrevista grupal, 3° año, TN).

Por otro lado, estudiantes de más de 30 años relataron que incursionaron en instancias de formación profesional, aunque consideran que sus oportunidades laborales se vieron limitadas al no haber completado el nivel secundario.

“Una asignatura pendiente. Para poder hacer, o sea me recibí hace un año atrás de jefe de seguridad y si no tengo el título de la secundaria no lo puedo usar... Para hacer mi oficio tengo que tener el secundario. Mas allá de que es una asignatura pendiente que yo me... Y siempre por el mismo motivo, por trabajo...Siempre fue por lo mismo que no pude seguir estudiando, es así” (Estudiante, Varón, 34 años, 1° año, TN).

“Yo estuve a punto de ser técnica en cardiología... y no consigo trabajo porque no tengo secundario” (Estudiante Mujer, entrevista grupal, 1° año, TN)

“Yo tengo repostería, tengo cursos de cocina francesa...Claro pero antes... antes esos cursos los podías hacer con 7° grado, pero ahora ya no... para internacional no” (Estudiante, Mujer, entrevista grupal, 1° año, TN)

“Bueno, yo comencé porque lo mío tiraba mas para, digamos, para la enfermería. Entonces empecé como auxiliar, auxiliar de gerontología que ya estoy recibida y auxiliar de enfermería. Como quiero seguir avanzando, todos por cualquier cosa te piden el secundario y bueno así que me vine a anotar” ...(Estudiante, Mujer, 35 años, 1° año, TN).

En general, en los testimonios de los estudiantes fue posible identificar la relevancia del trabajo y la escolaridad, no sólo en relación con los aspectos asociados a la reproducción de la vida material sino otros que aluden a la propia condición de vida.

“Autoestima también, porque uno se siente muy excluido si no tenés un estudio. La sociedad trabaja de esa manera directamente. Si no tenés un estudio de repente... A mí hará cosa de un mes y medio me regalaron una máquina de cortar pasto y salí, no tengo ningún problema. Mi trabajo anterior fue en una farmacia. No es porque me la doy de... pero es un trabajo muy lindo, que es comfortable, además cuando hace frío cuando hace calor... es bueno el trabajo... pero salir a cortar pasto te hace sentir muy excluido, no?. Ir a trabajar de esa manera es un trabajo digno, sí, pero no cumple con las reglas que tiene que cumplir un trabajo, por ejemplo los aportes, poder tener acceso a un médico, una obra social. O de repente también en el sentido de la responsabilidad. Me di cuenta que uno se mal acostumbra en seguida a trabajar o de repente a trabajar poco, no?. Y no aporta al crecimiento de la persona. Ni tampoco hay crecimiento intelectual porque estás todos los días en una frecuencia lineal... que no permite... fácilmente.... Entonces esto es un cable a tierra que te abre el pensamiento a otras fronteras....” (Estudiante, Varón, 34 años, entrevista grupal, 3° año, TN).

“Yo creo que la cuestión de laburar también, pero además que ahora es como que si vos no tenés un estudio, o yo por lo menos hablo en particular, te sentís muy fuera del sistema. Es como que vos ya te estás quedando ya mucho... no tener el secundario, no tener un mínimo estudio te quedás muchos años atrás, ahora está todo la vida está todo tan rápido, es todo tan tecnológico que vos te vas a quedar en el tiempo. Antes tal vez no había esta diferencia ya sea de tecnología todas esas cosas, es más que nada eso, estás siempre ahí” (Estudiante, Mujer, 39 años, 3° año, TN).

“Algunos vienen a terminar el secundario para poder trabajar en algo mejor y tener un oficio también, no solamente por... O sea, uno quiere terminar el secundario porque lo dejamos... yo al menos lo dejé jovencita, viste?, a los 15 años. Me arrepiento hoy por hoy porque no tengo mi título y no tengo un buen trabajo. O sea que tengo que vivir sobre lo que hay y puedo yo ahora en el momento trabajar. Pero si no tenés estudios ahora no sos nadie. Hasta para ir a barrer una vereda. Y si barrés la calle tenés que tener secundario y el analítico para que ellos sepan de que vos terminaste. Si no lamentablemente no sos nadie. Entonces eso te esfuerza a que uno deje los hijos, la familia, venga de trabajar a las corridas...” (Estudiante, Mujer, 42 años, entrevista grupal 1° año, TN).

La relación con la escolaridad tensiona y, de alguna manera, produce efectos en la relación que los estudiantes establecen con las distintas actividades y oficios. También con los diferentes saberes sociales, incluidos conocimientos científico-disciplinares.

“Y sí, conociendo por lo menos muchas cosas que no, no sabía a nivel de Historia, de todo... todo o sea. Y aprendiendo cosas nuevas que para mí son nuevas, o sea aprendiendo, todo lo que estoy aprendiendo en contabilidad, en... todo para mí son cosas nuevas, cosa que me encanta, o sea me gusta saber. Yo esas cosas ignoraba, o sea y me gusta, o sea me gusta lo que estoy aprendiendo y es lindo saber” (Estudiante, Mujer, 36 años, 1° año, TT).

“Y para mí mucho, hace... para mí mucho porque a nivel cultural digamos que yo... para mí significa mucho. Para conocer, porque o sea me limité de conocer, o sea a nivel cultural o sea me limité de conocer muchas cosas” (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año).

Aunque no fue foco de este estudio, emergieron durante las entrevistas algunos aspectos complementarios en relación con las caracterizaciones que los docentes efectúan de los estudiantes y su escolaridad en el CENS. En estas indagaciones fue posible identificar descripciones heterogéneas, aportadas por las distintas visiones. Se hizo alusión tanto a estudiantes que demandan, exigen y presentan expectativas en relación con los profesores, así como caracterizaciones que tienden a enfatizar déficits de los alumnos; aunque estas últimas fueron escasas. Si bien, en la literatura especializada suelen señalarse dificultades asociadas a la infantilización de los adultos en la escolaridad en la modalidad, en este estudio este tipo de visiones emergió sólo en una de las entrevistas efectuadas a docentes.

En relación con el trabajo pedagógico con estos estudiantes fue posible identificar orientaciones más conservadoras vinculadas a la escolaridad de la EPJA, vista en términos compensatorios o remediales, como otras asociadas a las orientaciones de la Educación Popular, especialmente en el rescate de los saberes de las distintas experiencias de los sujetos de la EPJA en los procesos educativos, como se muestra a continuación.

“Entonces partimos de que todos sabemos y ahí apuntamos a que quizás la sociedad nos pone una carga una mochila, no?, un peso de no haber cumplido la secundaria en el momento en el que la debíamos haber cumplido. Entonces yo pongo ejemplos, que los sacamos de la experiencia, donde esté, ex alumnos que te dicen qué suerte que yo estudié Historia de grande. ¿Por qué? Porque la Historia de los chicos es para la nota y para zafar y no les interesan los procesos revolucionarios y... hay otros sentidos, no?. Yo siento que es ir ubicándonos, no?, este... por donde más o menos queremos marchar. Pero bueno, eso es una cosa que, este... se va, se va dando. El hecho de los fracasos, yo pienso que los fracasos que tienen o que traen se van dejando de lado cuando ellos se dan cuenta que pueden algo, no?, que pueden... Entonces me pare-

ce que es sacar de lo que ellos pueden producir, pueden construir. Trabajamos con los profesores esto, pero claro, tenemos diferentes aspectos porque todos los profesores no nos formamos de la misma manera entonces, pero por lo menos tratamos de encajarnos en esto. Y también cambiar esta metodología, o este concepto que los alumnos vienen en la educación, en donde el alumno recibe, no?. O sea esta idea del alumno recibe y copia me parece que está todavía muy marcada, no tanto como que yo puedo construir algo sino como el tema de dame la lección yo estudio de memoria y..." (Personal Directivo CENS)

4.5. La condición ocupacional, el trabajo doméstico no remunerado y la escolaridad en el CENS

Además de los sentidos, experiencias y proyectos asociados a la conclusión del nivel secundario ya presentados, también se identificaron diversas situaciones en las que los estudiantes explicitaron dificultades para compatibilizar actividades laborales y escolares. El reconocimiento del derecho a estudiar por parte de los empleadores en el ámbito ocupacional resulta un tema tenso para varios de los estudiantes trabajadores.

"Sí, sí, y trato de si vengo de trabajar temprano y tengo que estudiar yo cuando me dicen de una prueba, yo si no tengo nada que hacer esa tarde la estudio, la estudio bastante, estaré tres horas estudiándolo. Y después si vuelvo del trabajo temprano me pongo a estudiar. O un fin de semana. Los domingos yo salgo a las tres de la tarde y ya ahí vuelvo y me pongo a estudiar en ese momento. O a la mañana que un día de la semana a la mañana casi nunca trabajo, siempre trabajo a la tarde, entonces a la mañana aprovecho así cosa de venir y rendir. Yo hasta ahora no tuve que hacer ninguna prueba acá, pero así hacía con las pruebas que tenía en el otro colegio" (Estudiante, Mujer, 18 años, ingresante a 2° año, TN)

"Empecé... traté de terminar en el 2008 y por trabajo... que es lo que está pasando ahora mismo también, lo dejé, y este año [2012] me volví a anotar para tratarlo de terminar y otra vez de vuelta lo mismo, o sea el trabajo, o sea cuesta...Yo siento que vine acá a estudiar porque yo quiero, porque quiero terminar el secundario, pero en las circunstancias de hoy bueno no puedo estudiar ¿Por qué? Porque tengo un franco sólo, que son los martes y después laburo todo el resto de la semana 17 casi 16-17 horas. No me da el tiempo para estudiar. Ni la cabeza. Porque los números entre suma, resta, multiplicación, estadística, no se puede, o sea, y es un momento en el cual o decidís una cosa o... Es el laburo que te lleva la plata o el estudio. Voy a tratar de seguir hasta donde pueda, hasta donde me dé el cuero, como se dice vulgarmente" (Estudiante, Varón, 34 años, 1° año, TN).

Por otro lado, las ocupaciones que muchas veces pueden dificultar la escolaridad sistemática no sólo se vinculan a la condición laboral sino que la división del trabajo en los propios grupos familiares para la organización de la vida doméstica hace que se sumen otras obligaciones. En el caso de las mujeres especialmente el cuidado de los niños: hijos o hermanos pequeños forman parte de las tareas y responsabilidades cotidianas.

"... Me gusta más lo que es así, medicina forense esas cosas, pero bueno, si llevo llevo, si no llevo bueno, mala suerte, pero tengo eso así, primero lo más importante terminar el secundario que bastante me está costando, pero me está costando porque trabajo y no me dan los tiempos. Porque encima si no trabajo estoy con mis hermanos, que son chiquitos, que hacen bastantes desastres (Risas) Entonces más por eso. Y como estoy sola con mi mamá soy la única que la tiene que ayudar, también por eso" (Estudiante, Mujer, 18 años, ingresante a 2° año, TN).

"Muy difícil lo mío. Yo llevo a las ocho de la mañana. Yo ahora me voy, ponele... yo salgo a las cinco de la tarde de mi casa y no llevo hasta el otro día a las ocho de la

mañana. O sea, me vengo para el CENS y mañana, ya ahora hasta mañana, a la mañana no llevo a mi casa, o sea, llevo a las ocho de la mañana a dormir, duermo hasta las dos, tres de la tarde que como, me bañé y me voy a buscar las nenas, tengo dos nenas” (Estudiante, Varón, 34 años, 3° año, TN, trabaja en turno nocturno).

“Sí, mi hermano está trabajando, ahora está levantando... está trabajando de albañil con mi padrino. El mismo que trabaja conmigo le ofreció trabajo a él para hacer casa atrás de la casa de él, para hacer como departamentitos esas cosas. Y sino trabaja con mi tío también de lo mismo, albañil, y por eso también se le cortó el tema del estudio, por el tema de eso que tenía que estar sí o sí, porque el albañil tiene que estar, por eso” (Estudiante, Mujer, 18 años, ingresante a 2° año, TN).

“Sí, sí, acá el problema soy yo que no puedo realmente... devolver con lo mismo, bueno, por razones laborales, y bueno y eso...” (Estudiante, Varón, 31 años, 1° año, TT).

“Me levanto a las 5 de la mañana, porque yo entro a las 8 pero en ese trayecto que me levanto a las 5 de la mañana despierto a mi hija que ella entra siete y media al colegio, la llevo de ahí no más me voy a mi trabajo. Salgo a las dos de la tarde de mi trabajo, ponele que llevo dos y media, tres menos cuarto a mi casa. Y bueno, ahí hago lo que lo que pueda hacer, y ya se hizo la hora para... para venir al colegio. Por eso yo les cuento a las chicas, les digo, mi matrimonio sigue en pie porque yo lo veo un ratito a mi marido, porque él trabaja a la tarde. Es auxiliar también. Cuando él llega a la tarde yo no estoy, estoy acá y yo llevo a la noche y el ya está acostado, así que, bueno...” (Estudiante, Mujer, 52 años, 3° año, TN)

En algunas situaciones así como la falta de trabajo ha sido motivo de interrupciones en la escolaridad, la condición de desempleado terminó produciendo una aproximación a un CENS para intentar completar el nivel secundario. En el caso de los estudiantes trabajadores de la EPJA los atravesamientos entre escolaridad y trabajo constituyen un aspecto fundamental para poder dar continuidad a los estudios.

“Y bueno, entré yo sin trabajo [se refiere a su ingreso al CENS], me despidieron de mi trabajo, estaba como responsable de logística en una empresa de correo y bueno, empecé a buscar trabajo de lo mismo, o sea me llamaban de todos lados, en todos lados me decían no porque no tenés el secundario, tenés un curriculum excelente pero sin el secundario no te podemos tomar” (Estudiante, Varón, 39 años, 3° año, TN)

“Trabajaba, dejé de trabajar para hacer el... la escuela. Preparaba lo de bijouterie y encartonaba ya para cuando iba a los negocios” (Estudiante, Mujer, 49 años, 1° año, TT).

“Este año [2012] volví al colegio, porque lo tuve que dejar porque me había quedado sin trabajo...” (Estudiante, Varón, 34 años, entrevista grupal, 3° año)

“Empecé a estudiar más también porque cuando mi marido se quedó sin trabajo salió a buscar trabajo y no conseguía, no conseguía, y por medio de mi mamá consiguió. Cuando ya consiguió él trabajo empecé yo a estudiar” (Estudiante, Mujer, 23 años, entrevista grupal, 3° año, TN)

Paradojalmente, así como la conclusión del nivel representa, para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la posibilidad de mejorar su inserción laboral, en varias situaciones la condición ocupacional significa o significó una dificultad para avanzar en su completitud. Inclusive en dos entrevistas, uno que se desempeñó en una empresa de seguridad y otro que trabajó en una empresa de limpieza que presta servicios a otras empresas, emergieron testimonios en los que se identificaron dificultades importantes para la continuidad de los estudios secundarios.

“Pero bueno, estoy viendo, ahora en este momento desempleado, ¿viste?, también necesito emplearme... estoy tirando curriculum por todos lados. Y desde fines de noviembre... Cuando fue las elecciones en octubre empezó la persecución laboral. Yo trabajaba de seguridad privada, y bueno, es un derecho que yo tengo de estudiar y me

empezaron a chicanear de un lado y del otro... Me tuve que considerar despedido y... porque hoy por hoy si uno quiere progresar en el trabajo de seguridad privada no hay una mejoría, entonces, mi intención es tengo 33 años, ya termino este año con 34, estoy dentro del margen para insertarme en otra actividad laboral. Era no llegar a los 40 y seguir siendo un vigilador privado, y bueno, estoy buscando con algunos microemprendimientos que estoy tratando de desarrollar con el tema de la costura, me gusta trabajar de eso, y estoy viendo, estoy viendo... indumentaria, por ejemplo guardapolvos, ponchos de maestra, ropa de jardín, de preescolar" (Estudiante, Varón, 33 años, 3° año, TN)

Ninguno de los entrevistados, incluidos aquellos que se encuentran desempeñando sus actividades laborales en el trabajo formal accede a ciertos derechos legalmente reconocidos, como es la posibilidad de solicitar días por estudio para rendir exámenes. Inclusive un estudiante que se desempeña como trabajador formal destacó que la posibilidad de concretar el acceso a este derecho se verifica sólo para los trabajadores, que se encuentran cursando estudios de nivel superior (universitario o terciario) y no para quienes realizan estudios secundarios.

Junto a estas situaciones algunos estudiantes refirieron el apoyo de sus compañeros de trabajo o en algún que otro caso de empleadores inmediatos, que muchas veces se manifiesta en acciones solidarias para que puedan estudiar en el tiempo de trabajo. Sin embargo, el reconocimiento de este derecho parece quedar librado a la voluntad de los actores sin que rija un criterio en el que se reconozca efectivamente el derecho a estudiar.

"Yo bueno, yo hoy a la señora le digo tengo que llegar a horario, yo siempre llevo tardecita y dice "no, no, no nena andá, hoy no me baldees tal cosa, andá que tenés que estudiar, estudiá y que tengas suerte en la prueba". Y si voy mañana o pasado, "¿cómo te fue? Te fue bien, bien tenés que seguir estudiando y andá a estudiar ya y hacé lo que te gusta, no te quedes" en ese sentido en todo yo creo que todos" (Estudiante, Mujer, 39 años, 3° año, TN)

"Sí, el capataz que tengo en la fábrica de zapatos es el... todo el tiempo, "¿y, cómo vas con la escuela? ¿estás estudiando? Tomate la media hora y andate a leer." Todo el tiempo, todo el tiempo y me pregunta qué me saqué. Mañana por ejemplo, hoy tenemos la prueba de matemática, mañana tengo que llevar la nota, "a ver qué te sacaste, muy bien, viste que vos podés". No, está todo el tiempo apoyando, un hombre grande, 70 años tiene y está todo el tiempo, él tiene es... tiene tecnicatura en el calzado y él me dice "estudiá eso, estudiá eso que es lo que tengo yo que te va a servir a vos porque yo ya tengo 70 años y me voy a ir de acá, vas a quedar en el lugar mío", pero a mí me tira más para el lado de la logística" (Estudiante, Varón, 39 años, 3° año, TN).

"No si ellos me dijeron a mí porque o sea yo estoy trabajando con gente que es conocida mía, en el bar trabajo porque es de mi padrino. Entonces él sabe que yo estoy estudiando. Después en el catering trabajo por una chica que justamente conocí este año [2012], que sabía que yo trabajaba de moza entonces me dijo si no quería trabajar y es todo familiar, es una cosa familiar. Pero ellos me aclaran, sí, me aclaran que igual el estudio lo tengo que terminar y esas cosas, igual que mi mamá" (Estudiante, Mujer, ingresante 2° año, 18 años, TN).

"Cuando estábamos en 2° también, ya estábamos en 2°. Y yo cuando empecé a trabajar, ahí estaba en 1°. A mí me habían puesto de pañolera y ellos venían a pedir alguna cosa y yo estaba escribiendo y dejaba de escribir, me limpiaba las manos, les daba las cosas a ellos, me limpiaba las manos y escribía. Venían de vuelta me entregaban algo y siempre... Y me decían: otra vez estás estudiando. Y tengo que terminar, tengo que estudiar, tengo prueba, tengo que hacer esto... Dale para adelante que vos podés, dale que vos podés. El año pasado también, en 1° también. Yo leo en voz alta y camino, porque es como que si me entra en los oídos me va a quedar. Y yo andaba por todo el taller mecánico dando vueltas y me decían: cuidado la máquina, cuidado aquello, cuidado allá, andá para adentro, te vas a caer a la fosa... (Risas) Y me decían: ¡Ya está la loca! ¡Ya está la loca! ... Y, ¿cómo te fue? Me saqué un 7, me saqué un 8, me saqué

un 2 y cuando me decían... y yo sacaba baja nota...: dale vos podés, porque... Pero igual nunca me sacaba baja nota, siempre sacaba... en matemática no más...pero después el resto..." (Estudiante, Mujer, 36 años, trabaja en una cooperativa de trabajo, 3° año, TN).

En el caso de algunos de los estudiantes más jóvenes, el trabajo y el estudio parecen experimentar cierta alternancia, asociada a sus actividades y las oportunidades y situaciones de vida que se les presentan.

"Y yo estaba buscando laburo porque tengo la tarde libre prácticamente, bah, algún que otro día estudiar pero estudias a la noche, o sea la tarde te queda libre. Pero por ahora espero a ver qué onda. Dejé ahí unos curriculum y tengo que esperar que me llamen... anteriormente había trabajado cuando dejé la escuela trabajé" (Estudiante, Varón, 3° año, TM, 20 años)

"Porque tengo un hijo y viste, y empecé a trabajar y yo pensé que iba a seguir en el laburo pero... después no se dio como pensé yo y... después me echaron y después dije, para qué voy a seguir si perdí todo el año... eso... y más que nada después así un par de changas para comprar algo para el nene... Después este año [2012] no salió nada y digo bueno, voy al colegio, lo termino" (Estudiante, Varón, 16 años, 1° año).

"No, dejé de trabajar hace un mes pero...estaba trabajando en la facultad de [Nombrar la universidad nacional situada en el municipio] con el tema de los proyectos esos de la SUBE, estuve en ese y estaba de niñera en [nombrar la localidad]... dormía cinco horas por día que eran las únicas cinco horas que estaba en mi casa, pero qué sé yo, estudiaba en los recreos y en los momentitos libres que siendo niñera también tenía algunos momentitos en los que podía también estudiar. Y eso, pero bueno, más o menos me organizaba. Lo que pasa es que bueno, uno necesita trabajar" (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año, TT).

También el derecho al acceso a planes sociales apareció como parte de la realidad de estudiantes entrevistados. Algunos lo reconocen como tal y hacen referencia a que se deriva desde el CENS a algunos estudiantes que cumplen los requisitos para inscribirse en el Plan Joven del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, destinado a jóvenes de 18 a 25 años desocupados. En otros casos se evidencian algunos preconceptos habituales con relación a los beneficiarios de estas instancias. Uno de los entrevistados describe de la siguiente manera su relación con un plan social, aspectos de su biografía y su escolaridad actual.

"Y yo estaba trabajando de albañil y me había lesionado la rodilla y no pude seguir trabajando. A partir de eso... vi el colegio y dije, estaría lindo terminar. Después me enteré del Plan y me anoté y eso fue también una ayuda, un empujoncito...Del Plan me enteré acá. Pero en realidad el Plan es un mínimo incentivo que nos da, porque muchas veces el Plan no es efectivo, no cobramos todos los meses, se retrasa y demás. Entonces, yo no trabajo y me tengo que administrar y manejar bien con la plata que el Plan me da y no sé si el mes que viene voy a cobrar o no voy a cobrar. Cuando se retrasa necesito estirarme, estirar bien... la plata del boleto, los útiles, los libros... Y bueno, creo que sale de cada uno las ganas de terminar. Yo también empecé a estudiar porque quería estudiar algo que se necesitaba tener secundario completo. Y una vez que voy acá adentro, que ya terminé el año pasado [2011] el 2°, ¡ya estoy acá por recibirme!" (Estudiante, Varón, 3° año, TN)

Puede afirmarse que entre los entrevistados existe un grado bastante homogéneo de consenso en relación con el reconocimiento de la necesidad de completar el nivel secundario por la posibilidad de insertarse laboralmente o de mejorar la condición laboral, ya sea, accediendo al trabajo asalariado o la elección de otro trabajo distinto al que desempeñaron o desempeñan en la actualidad o abriendo la posibilidad de acceso a los estudios de nivel superior.

El trabajo, la condición de ocupación, la posibilidad de continuar estudios en el nivel superior y su relación con la escolaridad constituyeron temas que emergieron frecuentemente en los diálogos con los estudiantes entrevistados. Por un lado, en relación con el sentido de la conclu-

sión de la Educación Secundaria como forma de acceder a un empleo y/o la condición de trabajador formal así como posibilidad o requisito indispensable para continuar estudiando en la Educación Superior. Por otro, la condición ocupacional actual atraviesa la escolaridad, las situaciones de ocupación/desocupación condicionan la continuidad de la escolaridad o, en algunos casos, pueden constituirse en motivo de aproximación a los CENS. Además, en las entrevistas efectuadas a todos los estudiantes de 3° año, iniciar estudios en universidades e institutos terciarios aparece en los relatos de estos sujetos como parte de un proyecto próximo, en algunos casos incluyendo la realización de relevamientos de informaciones en cuanto a ofertas de carreras, horarios, etc. Varios expresaron la decisión de continuar estudiando en profesorados y otros en la universidad nacional de este distrito del conurbano o en universidades de partidos próximos. En general, los estudiantes entrevistados expresaron que, además de ellos, en las divisiones de los 3° años en los que estudian, la mayoría de los estudiantes piensa en continuar sus estudios luego de concluir la Educación Secundaria. Esta es la proyección que emergió en los estudiantes de 3° año de todas las edades y, aunque en menor medida, también en el discurso de algunos estudiantes de 1° año.

4.6. Aspectos asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes de CENS

Las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios de la EPJA se encuentran marcadas por interrupciones y continuidades en la escolaridad obligatoria, con características diferenciales según las edades, en algunos casos se trata de estudiantes que concluyeron el nivel primario o que interrumpieron el nivel secundario hace varias décadas; en otros, de interrupciones recientes en las escuelas secundarias convencionales o directamente de la continuidad de la escolaridad en la modalidad, viniendo en general de experiencias de repeticiones de año en el nivel secundario.

Esta condición no es privativa del grupo de estudiantes entrevistados para la realización de este estudio sino que caracterizan a los estudiantes de la EPJA, investigaciones y estudios previos ya han mostrado que las trayectorias escolares de los sujetos de esta modalidad educativa se encuentran marcadas por las interrupciones temporales o definitivas: "la discontinuidad es un signo o marca de la condición del sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos" (Ampudia, 2008: 269).

Del trabajo con biografías educativas de investigaciones que anteceden a este trabajo surgió que las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos se entrelazan con otras de su historia de vida, familiar, migratoria, laboral, etc. (Llosa et al, 2001; Llosa, 2008). Estas autoras señalan varios factores que influyen en la escolaridad de los estudiantes de la EPJA: la influencia familiar de figuras paternas en la configuración de sus trayectorias educativas, el predominio de la determinación personal por diferenciarse de la historia familiar de origen, una marcada relación entre la trayectoria educativa y la laboral o situación socio-económica y en algunos otros casos, la prioridad de conformación de una familia propia, a partir de cuestiones de pareja, nacimiento y cuidado de hijos, etc. En este análisis se resalta que la lucha por la sobrevivencia en contextos de pobreza impulsa u obtura la inserción en experiencias educativas aún en una misma biografía educativa, donde pueden coexistir estos aspectos pero diferenciados en relación con momentos del ciclo vital (ibid.).

En este estudio fue posible identificar que los tránsitos, interrupciones y continuidades de la escolaridad se producen también al interior de la misma EPJA, algunos de los estudiantes entrevistados completaron el nivel primario en esta modalidad educativa y luego continuaron o retomaron la escolaridad para completar la Educación Secundaria. En algunos casos también se registraron desplazamientos entre instancias presenciales y semipresenciales así como pasajes por el mismo CENS, por Bachilleratos de Adultos e institutos privados del mismo partido del conurbano. La semipresencialidad en muchos casos funcionó como una primera instancia de aproximación a la escolaridad en el CENS, aunque según los testimonios de los directivos entrevistados es bastante menor el número de estudiantes que elige esta opción y que se reciben en ella también destacaron la relevancia de esta opción pedagógica, como una posibilidad de acceso a la escolaridad en el caso de aquellos estudiantes que tienen dificultades en relación

con los horarios y a mantener una rutina cotidiana de escolaridad. Asimismo señalaron que la conclusión de los estudios de nivel secundario en esta opción pedagógica le suele llevar a los estudiantes más tiempo que la opción pedagógica presencial.

“Y sí, ¿viste?, porque cuando viene un muchacho y viene las 5 noches de la semana y me dice: mirá, me cambiaron los horarios de trabajo, dispongo de dos noches nada más, y bueno... y dos noches es que el 60% de las materias no las va a poder cursar, entonces entre desertar y pasar al semipresencial, pasate. Porque muchas veces pasa que se van al semi un año, vuelven a una rutina normal, y bueno, pueden volver al presencial después” (Personal Directivo CENS)

“Es muy poco, muy poco que hay, pero casi siempre es por alguna necesidad. O sea concretamente salió un trabajo, a una alumna del semipresencial salió un trabajo entonces le convenía esto y punto la anotamos acá. O gente que se vino a anotar y por una cuestión de horarios no le conviene y van para allá. O alumnos que van a anotarse al semipresencial y dicen: no, no, esto no es para mí, es muy libre, yo necesito algo que me contenga y vienen para acá. Eso es muy bueno porque las modalidades no son para todos iguales, ¿no?” (Personal Directivo CENS)

“Para el semipresencial nosotros... yo te muestro la lista de la cantidad de alumnos jóvenes que se anotan. Porque lo alumnos vienen y te dicen este es el secundario acelerado, este es el que se hace ¡2x1! O sea y capaz que no sé de dónde sale, pero sale un poco del imaginario social. De institutos privados que dicen sea bachiller en un año... Entonces vienen con esa idea y son muy pocos chicos jóvenes que terminan. El año pasado [2011] egresaron 10, el año anterior 4 del semipresencial y este... y a lo sumo creo que son... de los 14 serán 5 jóvenes, después los demás son mayores. Pero por qué, porque le da resultado el semipresencial al alumno joven o grande que tiene la decisión de estudiar y después mínimamente un orden u organización y un método para estudiar. Porque el tiempo que vos no le dedicás cuando venís al CENS en el semipresencial, o a la tutoría con el profesor, algún tiempo lo tenés que tener en tu casa. Entonces tiene que haber un compromiso, una decisión ya de antemano porque si no, no sirve. Entonces al más joven quizás necesita contención, un grupo de referencia, donde hay un camino más marcado, donde está la recuperación, está el cuatrimestre, están los finales, no, más contenido. Entonces... bueno, es por esto que se da. Pero no es que haya muchos cambios pero sí se puede dar el pasaje” (Personal Directivo CENS).

“Acá nosotros... a ver, nosotros hacemos las dos ofertas. La oferta del semipresencial se entiende como que es mucho más rápido, que se va a terminar la escuela más rápido. Nosotros le decimos, “no, podés tardar lo mismo o más”. Porque si viene alguien cinco días... entonces ahí bueno, no, entonces... Pero después vamos viendo casos muy particulares que les sugerimos que podrían cambiarse para no tener que dejar, porque algunos dicen “no, porque yo por el laburo no puedo, voy a dejar”, “no, no dejes, venite al semipresencial vas a seguir participando...”, digo... Entonces se hace esa otra oferta directamente. Y tenemos un número importante del semi también acá por ahí menos [se refiere a la sede], pero en [nombre del Anexo] sí” (Personal Directivo CENS)

“Lo rico del semipresencial es que da posibilidad de estudiar a gente que sino no podría estudiar...” (Personal Directivo CENS).

“Que el problema somos nosotros, en este caso yo, no nosotros, yo, es que no hay tiempo pero nada más... Las cátedras son buenas, la manera en que lo dan es más flexible que en otros colegios” (Varón, 34 años, 1° año, TN, CENS).

Una cuestión que emergió reiteradamente en las entrevistas realizadas a los estudiantes de edades superiores a los 25 años es la auto-culpabilización por la interrupción de la propia escolaridad. En general, las narrativas refieren a aspectos individuales o a las condiciones sociales, de vida, de trabajo y familiares como factores que determinaron la inconclusión de la escolaridad obligatoria. No se expresaron cuestionamientos o interrogaciones que incluyan las contradicciones sociales o las propias del sistema educativo como parte de los procesos de exclusión socio-educativa. En general, los relatos muestran indicios de un sentimiento individual

de vergüenza o muchas veces de autorreproches por conductas asociadas a la “irresponsabilidad” en la edad de asistir a las escuelas secundarias convencionales.

Sintetizando y agrupando las informaciones relevadas en las entrevistas realizadas a los estudiantes, individualmente o en dupla⁴⁰, fue posible reconocer cuatro grupos diferenciados de trayectorias educativas:

1) Estudiantes que, habiendo concluido la escolaridad primaria en escuelas convencionales hace décadas, iniciaron o retomaron en el CENS los estudios de nivel secundario (7). Esta es la situación de cuatro estudiantes mujeres con edades de 36, 57, 59 y 63 años. También de dos estudiantes varones de 39 y 52 años y una mujer de 49 años con una trayectoria escolar similar pero con la interrupción de la escolaridad luego de haber iniciado el nivel secundario.

“Bueno, yo por mi parte empecé en Uruguay y bueno, en Uruguay hice hasta sexto grado y bueno, yo lo dejé hace muchos años, yo me vine hace muchos años y bueno, se me ocurrió empezar a estudiar. Terminé en una escuela de acá a la vuelta que es la N° 1 a terminar que hice 7°, 8° y 9°, bueno eso que se hace en un año que sería el primario y de ahí me avisaron para acá y me anoté directamente acá desde... desde esa escuela. Y ahí comencé. Hice 1er año, el 2° año hice hasta mitad porque tuve un problema de salud, tuve que dejar, y después arranqué el año pasado [2011] haciendo segundo y este año [2012] ya estoy terminando 3°” (Estudiante, Mujer, 57 años, 3° año, TN).

“En el ‘89 había dejado de estudiar y bueno, ahora decidí, o sea es algo pendiente que tenía y bueno, siempre quise terminar y bueno, me animé a venir acá. Había terminado la primaria en una escuela de Misiones hace mucho” (Estudiante, Mujer, 36 años, 1° año, TT)

“En mi época yo fui hasta segundo año y porque quería trabajar abandoné, teniendo muy buenas notas también, pero bueno ¿viste?, cosas de chico que uno hace, después se arrepiente pero bueno, las cosas que ya quedaron ya están y...es de ahora en adelante” (Estudiante, Mujer, 49 años, 3° año)

2) estudiantes que, habiendo interrumpido la escolaridad en la educación secundaria convencional, dan continuidad a sus estudios en el CENS, y que refieren haber pasado por situaciones de repetición o en un caso problemas de salud (9). Esta es la situación de ocho estudiantes (3 varones y 5 mujeres) con edades de 16 a 21 años. En un caso también habiendo intentando retomar la escolaridad previamente en este mismo CENS. También la de un estudiante varón de 18 años que estudió previamente en una escuela laboral.

“No, hasta segundo, pero repetí, repetí. Yo repetí dos veces. Tampoco me querían tomar por eso en otro colegio, por ser que yo tenía 18 y mis compañeros tenían 15 años, 16...” (Estudiante, Mujer, 18 años, 3° año, TN)

“No, muchísima diferencia porque yo allá ya te digo era por una cuestión de que estaba internada y era... y bueno, vení a rendir. ¿Viste?, no tenía otra opción. Siempre todo así, a fin de año tenía que rendir todas las materias, no... o sea me entendés, lo único que por ahí los preceptores me daban más días, este, o eso, pero ya te digo terminé de rendir las últimas dos materias que me quedaban para terminar el año pasado [2011]. Porque todavía seguía adeudando materias porque se me acumulaba todo a fin de año y siempre alguna dejaba libre y después se me acumulaba esa libre con todas las otras y...acá o sea los dos años anteriores los pasé sin ninguna materia, aprobé todas” (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año, TN)

⁴⁰ Para preservar la privacidad de los estudiantes durante las entrevistas grupales se optó por no abordar este aspecto dado que las explicitaciones de las circunstancias asociadas a las interrupciones de la escolaridad muchas veces incluyen informaciones biográficas personales.

"Yo cuando terminé la primaria repetí varias veces y me tocó estar con chicos ya de 14 y... cosa de pibitos y no me sentía cómodo..." (Estudiante, Varón, 21 años, 1° año, TT)

3) estudiantes que habiendo interrumpido la escolaridad de nivel primario la completan en la EPJA y continúan con el nivel secundario en la modalidad (8). Esta es la situación de 7 estudiantes de distintas edades: dos varones de 20 y 34 años y cinco mujeres de 16, 21, 36, 42 y 49 años. También de una estudiante de 52 años que completó el nivel primario en la EPJA e interrumpió su escolaridad por varios años y actualmente se encuentra en el 3° año de uno de los CENS visitados.

"No, es la primera vez que vengo así... a escuela de adultos. No, a ver... la segunda porque terminé 9° en la escuela de adultos" (Estudiante, Mujer, 21 años, TN, 1° año)

"Y acá mirá, también llegué así como... Porque yo era, mi meta era terminar el primario, ¿viste?. Yo no me veía en el secundario, no sé por qué, porque... qué sé yo, es de las cosas de la vida que a veces se te dan y no sabes por qué ni como... y se me hacía a mí que por ahí se me iba a hacer muy difícil, y bueno y... Y un día se estaba... bueno siempre uno escucha comentarios sí, que allá hay para adultos y bueno, hay muchos lugares igual, pero este es el que más me queda más cerca a mí, pero yo no lo conocía anteriormente, ni siquiera de pasada, no, no conocía acá y eso que vivo acá (Estudiante, Mujer, 42 años, TN)

4) estudiantes que habiendo interrumpido la escolaridad secundaria en escuelas convencionales han transitado previamente por otras ofertas educativas como bachilleratos nocturnos, otros CENS de ese partido del conurbano o de otros, institutos privados o el mismo CENS en que se encuentran estudiando actualmente (8). En este grupo se identifican a seis estudiantes (4 varones y 2 mujeres) con edades de 31 a 39 años y dos estudiantes de 44 y 56 años (varón y mujer respectivamente).

"Siempre el 1°, lo hice en la escuela N° 7 de acá de [nombre de una localidad próxima], después en el 2008 vine acá, también en primer año y ahora de vuelta primer año [en el mismo CENS en el que cursa actualmente]" (Estudiante, Varón, 34 años, 1° año).

"En otros CENS, sí, en capital me anoté, en Capital sí, sí, sí y este... Y yo de acá vivo cerca, había pasado me acuerdo creo que antes de los 30 o a los 30, no recuerdo, por acá y no sé, me anoté y llegué tarde... no conseguí vacantes... pero siempre tenía esas ganas de, de, de volver a retomar el estudio ¿viste? Y ahora sinceramente yo tenía dos trabajos, a uno sinceramente renuncié y..." (Estudiante, Varón, 44 años, TN).

"Bueno, yo comencé porque lo mío tiraba más para, digamos, para la enfermería. Entonces empecé como auxiliar, auxiliar de gerontología que ya estoy recibida y auxiliar de enfermería. Como quiero seguir avanzando, todos por cualquier cosa te piden el secundario y bueno así que me vine a anotar. Pero yo ya había venido el año pasado [2011] a anotarme, nada más que no pude venir porque vivía con mi abuela en ese entonces y bueno, ella falleció y no pude empezar. Así que bueno, este año [2012] tengo ya acá a mi pareja que está acá en tercero así que él me impulsó muchísimo a empezar, a empezar y no solamente por él, sino porque a mí me servía muchísimo para lo que estoy queriendo yo arrancar. Y bueno, así inicié yo el tema de la secundaria que también, como mi compañero, estoy super entusiasmada aunque algunas cosas me cuestan, como por ejemplo matemática, me cuesta muchísimo, pero bueno..." (Estudiante, Mujer, 35 años, TN)

"Bueno, mi nombre es... , tengo 33 años e intenté terminar el secundario de adultos hace unos 5 o 6 años, debido a varias índoles quedé en primero y bueno hace dos años retomé...Acá mismo, sí, sabiendo que es bachiller. Me hubiese gustado haber hecho algo más social, no, pero bueno, ya estoy en tercer año y ya termino con este título. Y bueno... este año [2012], a fin del año pasado [2011] por un tema laboral se me

complicó, quedé desempleado y este año [2012], bueno, la estoy remando. El año pasado [2011] también falleció mi mamá y... pero bueno, ya estoy en la recta final y ya Dios mediante estaré terminando este año [2012]... en fin" (Estudiante, Varón, 33 años, 3° año, TN).

En general, durante las entrevistas fue posible identificar diferencias entre las narrativas sobre la escolaridad de los estudiantes de 3° año con los estudiantes de 1° año. En los primeros se identifica un relato estructurado y que emerge con mayor fluidez sobre la propia escolaridad. Sin embargo, aunque con un egreso probable en el mismo año en que fueron entrevistados, en todas las entrevistas se identificaron indicios de provisoriedad, que parecen remitir a cierta fragilidad asociada a la continuidad de la escolaridad. Esta cuestión puede vincularse a las dificultades que el estudiante de la EPJA, como estudiante trabajador experimenta y a quien muchas veces le resulta difícil mantener una escolaridad sistemática por sus condiciones de vida. Estas fragilidades también son identificadas por algunos profesores:

"A veces flota una amenaza de sentir que no van a poder, ¿no?. O sea de que los tres años si bien por ahí es un espacio de tiempo que parece poco, a ellos me da la sensación de que está esa amenaza de ¿lo podré terminar o...? digamos, ¿no?" (Docente CENS, entrevista grupal)

4.7. Formas de aproximación a los CENS, permanencia y otros aspectos de la escolaridad

La literatura especializada ha señalado que la efectivización de la demanda potencial se vincula a un proceso complejo atravesado por el reconocimiento de la necesidad educativa objetiva, el interés subjetivo y la identificación de un satisfactor que permita canalizarlos, reconociendo en este proceso la interferencia de factores estructurales y aspectos subjetivos psicosociales (Llosa, 2008).

En relación con esta dinámica, si bien la mayoría de los estudiantes entrevistados de más edad refirieron que la conclusión del nivel secundario representaba para ellos "algo pendiente", las formas de aproximación a los CENS para retomar la escolaridad obligatoria refieren, en general, la red de relaciones próximas que se asocian al ámbito familiar, vecinal o de amistad. La escolaridad de parejas, padres o hijos y familiares muchas veces funciona como una referencia relevante a la hora de elegir la institución en la que se retoman los estudios. En función de estos datos se conjetura que las redes vinculares (familia, vecinos, amigos) desenvuelven un papel relevante en la transformación de la demanda potencial en demanda efectiva.

"Yo porque iba a otra escuela de adultos que hice la primaria ahí y mi hermana venía el año pasado [2011] acá y me pasé para acá" (Estudiante, Mujer, 16 años, 1° año)

"A mí porque tengo un profesor en común, o sea que daba clase acá, que ahora se está por jubilar, me comentó y vine para acá" (Estudiante, Varón, 34 años, 1° año)

"Bueno, un día una señora vecina que la nuera estudiaba acá ya hacía dos años, me dice "sí, mi nuera ya está en segundo año" me dice. "Ah, mirá, ¿y cómo le va?" le digo, "bien" me dice, "anotate mujer" me dice, así viste y yo quedé con... No dije ni sí ni no, o sea fue eso y bueno y imaginate que yo terminé en diciembre y yo no fui a ningún lado a anotarme porque yo no pensaba hacer nada más" (Estudiante, Mujer, 42 años, 1° año)

También son frecuentes los relatos sobre primeras inscripciones en las que no fue posible concretar la escolaridad y luego su materialización en una segunda ocasión. Además, se registran algunos casos de egresados que, habiendo concluido su cursada aún tienen que rendir exámenes para completar la escolaridad del nivel pero que consideran un logro el punto de llegada en el que se encuentran y de otros que habiendo concluido la Educación Secundaria continuaron sus estudios en la Educación Superior.

“Mirá, me separé y bueno por cuestiones de trabajar de chica no pude seguir la secundaria, me había anotado para maestra de manualidades y mi papá enfermó y tuve que decidir entre trabajar y estudiar y bueno, fue trabajar. Bueno, después fui mamá a los 16 años, muy joven, tengo seis hijos, entonces mi vida fue criar hijos... Bueno, me separé y lo primero que dije fue quiero estudiar, quiero estudiar y al trabajar con la docencia, estar ahí uno...es como que te creás en la mente de querer, querer y querer.. Y bueno, justo vino un amigo y me dice en [nombre localidad] están anotando de adultos, le digo: ¿te parece? Sí. Bueno y vine... creo que fue una de las mejores decisiones de mi vida... sí. Y porque conseguí un logro... me faltan dos materias, viste?, pero conseguí una satisfacción personal y me llevé muchos afectos de acá” (Egresada CENS)

“Creo que después de mucho tiempo fue también el darme cuenta que tenía el analítico, como después que hice el paso a la universidad. Cuando llegué a la universidad me di cuenta del gran paso que había dado antes y lo importante de esto también de manejarse con los tiempos eso tiene que ver también con la preparación para la universidad, que no se maneja casi de la misma manera” (Egresada CENS semipresencial)

5. Edades y generaciones en las experiencias escolares de los CENS

Las instituciones de la EPJA, a diferencia de otras instituciones del sistema educativo, constituyen espacios destinados a congregarse estudiantes cuyas edades varían ampliamente y que a veces varían también en la pertenencia generacional⁴¹. En este sentido, la LEN establece que la EPJA, como modalidad educativa, está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no pudieron completarla en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación para toda la vida. En esta definición se explicita con claridad la heterogeneidad que la EPJA puede comprender en relación con edades y por lo tanto a experiencias de vida, incluidas las escolares.

Por otro lado, la misma tradición de la EPJA permite reconocer que esta modalidad educativa se particulariza por producir experiencias pedagógicas compartidas en el ámbito escolar por estudiantes de diferentes edades. Como ya fue descripto anteriormente, las entrevistas realizadas permitieron verificar diferencias en las experiencias de escolaridad previa al momento actual, incluyendo tanto diferencias percibidas por los sujetos en los modos de funcionamiento de la escuela en diferentes épocas como entre los CENS y las escuelas secundarias convencionales. Los estudiantes de menos edad, que interrumpieron recientemente la escolaridad en la Educación Secundaria en escuelas convencionales, suelen referir, entre otros aspectos, que en las dinámicas de los CENS encontraron más flexibilidad y mayores oportunidades. También, quienes experimentaron la escolaridad secundaria hace más de una década, identifican distinciones entre las experiencias escolares, contrastes de los que emerge el reconocimiento de los modos en que se organiza la actividad escolar, así como las formas en que se establecen los vínculos pedagógicos.

“Y por ahí la relación que hay entre profesores y alumnos es muy distinta. Los profesores de acá es como que te entienden más, te dan más oportunidad, allá era todo... Yo igual venía también de una escuela técnica que me exigían el doble y los profesores ahí no te daban oportunidad de nada, era como... ¡Eh!...te sacaste esta nota te queda esa nota!, no hay posibilidad de recuperarlo. Acá te dan oportunidades, incluso acá me dijeron con el tema de las equivalencias que hay ayudas (hace referencia a las clases de apoyo) y eso a mí me ayuda un montón porque yo por ahí no puedo pagar una particular y me ayuda bastante venir...” (Mujer, 18 años, 3° año, TN).

⁴¹ En general, al dialogar con los estudiantes sobre el uso habitual efectuado por la literatura especializada sobre “adolescente”, “joven”, “adulto” y su propia ubicación en estos grupos emergieron diferentes consideraciones que muestran los atravesamientos de la pertenencia a determinada clase social así como aspectos asociados al género, que operan como fuertes condicionantes para identificar la pertenencia a estos grupos generacionales. Aunque no se profundiza en este trabajo, se menciona que el concepto de generación ha sido trabajado por autores clásicos de las Ciencias Sociales y de la Filosofía, como Karl Mannheim, Antonio Gramsci y el filósofo Ortega y Gasset. También se destacan los aportes del trabajo de Pierre Bourdieu sobre la juventud como categoría relacional, advirtiendo sobre la necesidad de reconocer los sesgos que pueden producir en la investigación social el uso de ciertas clasificaciones (como la edad) y proponiendo pensar en este aspecto los atravesamientos de clase social y de género. Las contribuciones de este autor remiten a cuestionar la edad como dato objetivo (Padawer, 2010). Además, algunas producciones de los últimos años, especialmente los estudios que focalizan en infancias y juventudes han retomado usos y han generado discusiones en las que se problematizan las nociones de infancia y juventud y sus utilidades como categorías de análisis en la investigación empírica. Para una revisión del concepto de generación se sugiere ver: Leccardi y Feixa (2011) y sobre los conceptos de infancia y juventud: Padawer (2010).

“El trato, el trato de los profesores, el trato de los preceptores, directores... es diferente. En ningún colegio te van a dejar tomar mate en el aula así... Los profesores muchas veces se ponen a tomar mate o les convidamos mate... Es otra manera de educar. El colegio secundario lo viví yo y era... es esto, esto, esto, era... rígido, es muy rígido y acá es más flexible, la manera de educar, la manera de dar los profesores la cátedra, es más flexible. Contemplan más también ese tema que hay muchos que vienen de trabajar, eso... Por eso, teniendo posibilidades de entrar a otro colegio volví a este, digamos, por ese motivo. Porque los otros siguen la estructura... esto sobresale de molde, o sea es otro tipo de educación, más flexible” (Varón, 34 años, 1° año, TN).

5.1. Transformaciones en la población estudiantil de los CENS: interpretaciones y estrategias de trabajo en los CENS

A diferencia de la literatura especializada que tiende a referir como alumnos de los CENS a adolescentes, jóvenes y adultos, los profesores y directivos entrevistados tendieron a identificar en los CENS dos grupos a los que entienden con diferencias generacionales. Por un lado, los adultos, imagen estudiantil en parte asociada a lo que fue el primer sujeto trabajador adulto, original destinatario de los CENS aunque ampliado también a amas de casa, desocupados. Por otro, los jóvenes o adolescentes, utilizando indistintamente ambas denominaciones para referirse a los nuevos públicos que se han incorporado en los últimos años masivamente a la modalidad, reconociendo en estos espacios posibilidades para poder concluir la escolaridad obligatoria, luego de haber transitado por experiencias de repetición y exclusión en las escuelas secundarias convencionales. En los relatos de directivos y docentes, se reconoce la presencia ocasional de estudiantes de menos edad en las décadas del 80 y del 90 pero se enfatiza que en los últimos años se ha producido una presencia masiva de estos nuevos públicos.

“Bueno, cuando esta escuela empezó, cuando yo empecé en el año '88, la media de edad era relativamente mayor, es decir, uno entraba a cursos y veía pocos adolescentes o jóvenes. Es decir, por ahí la cuarta parte era menor de 25 años, había más gente adulta. Y ahora eso tiende a emparejarse. Nosotros lo atribuimos a la gran deserción que hubo, digamos, en los 90, ¿no?. El fracaso de la EGB de 9 años dejó una cantidad de chicos fuera del sistema que ahora por razones laborales vuelven a completar sus estudios, ¿no? Como cualquier trabajo mínimamente pide escuela secundaria, ellos están ingresando al sistema. Y adultos, digamos, este... por ahí los que están insertos en el mercado laboral ya no lo necesitan o lo hacen por una cuestión de satisfacción propia. Igual tenemos márgenes de edades muy amplios, es decir, tenemos chicos de 20 con gente de 60” (Personal Directivo CENS)

“Lo que yo noto y que muchas veces lo converso es la diferencia de edad. Cuando yo estudiaba en esta escuela éramos mayormente adultos. Yo estudié de grande, tenía 40 y tantos en ese momento. Éramos mayormente en el aula 80% adultos y el resto mayores de 18, ponele. Y hoy en día se da, por lo que observo, prácticamente lo contrario. Son mayormente jóvenes y son pocos los adultos” (Docente y ex estudiante de CENS)

“La población también varió del 90 hasta ahora por el tema de las políticas educativas y demás. Nosotros teníamos un promedio de 31 años de edad en [nombra una localidad del conurbano bonaerense] cuando empezamos y ahora estamos hablando de 20, o sea estamos hablando de que hay muchos jóvenes que quedaron fuera de lo que sea el sistema y... la gran mayoría... los que no pudieron llegar, claro. Una gran población juvenil” (Personal Directivo CENS)

“Hay mezclado, pero ahora hay mucho adolescente, este año [2012] en particular hay mucho adolescente. Nosotros tradicionalmente la tarde era las mamás que dejaban a sus niños y viste y terminaban, era más de señoras y algún que otro adolescente que quedó ahí colgado, la noche más de los que trabajan, ahí hay más mezclado, realmente ahí hay más adultos, pero este año [2012] en particular los primeros son los jóvenes” (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

“El 1° particularmente que tengo yo es todo de chicos” (Docente 2 CENS, entrevista grupal)

“Todo chicos...” (Docente 3 CENS, entrevista grupal)

En varios de estos discursos la incorporación masiva de estudiantes de menos edad se asocia tanto a los efectos de la reforma educativa impulsada por la LFE, visualizados en la llegada y presencia en los CENS de muchos alumnos para quienes no fue posible completar la EGB y/o el Polimodal. El extenso fragmento de entrevista que se presenta a continuación muestra la lectura política del contexto histórico nacional de este proceso articulando la necesidad de implementar acciones institucionales a partir de la incorporación de estudiantes más jóvenes a los CENS.

“Sí, efectivamente, en el año '98 cuando yo ingresé aquí encontraba una escuela de adultos adultos, ¿sí? donde lo curioso era ver un adolescente, ¿sí? Conversábamos en sala de profesores: “uy, viste que en este curso hay un chico joven”. Eran adultos, adultos. Y bueno, obviamente que el espacio era muy amigable. Había prácticas más descartonadas, una relación mucho más directa y fluida con el alumno, un ida y vuelta, un feedback, unas ganas, ¿sí? Y que hacían obviamente que a uno le gustara mucho más. Lo cierto es que eso paulatinamente fue modificándose. Porque yo te estoy hablando de un hecho puntual, el '98, alcancé a ver el viejo CENS. Ahora, 2001 hubo un quiebre, o sea en el país algo pasó, ¿no?, puntos suspensivos, todos sabemos lo que pasó... Eh... 2002, 2003 hubo problemas muy serios de matrícula, muy serios de matrícula. Y acá se cerró, el director anterior hasta incluso cerró una de las divisiones. Y a partir de esa apertura que hubo en el 2003, 2004, 2005, empezamos a observar que la matrícula bajaba, en cuanto a la edad digo, ¿no?, los patrones, los segmentos de edad. Y obviamente, como yo trabajaba en escuelas medias... acá lo que yo creo es que hubo un segmento, o mejor dicho hay un segmento, porque aún continúa, que es entre los 13 y los 19 años, que es un segmento que ha sido ferozmente castigado por la vieja Ley Federal y que son, sí, digamos, el reservorio de esa escuela expulsiva, ese Polimodal que terminó siendo ineficiente, esa escuela... y obviamente todo... empezamos a ver el aluvión paulatino, paulatino, que se empezaba a incorporar en una estructura que resulta que les abría la puerta, era amigable y los contemplaba. Ahora en el día a día, vuelvo a esto de las micro batallas, porque había que convencer al profesor. Porque el profesor de adultos, también, me venían a mí, yo... por ahí, o los últimos años como profesor o los primeros como director, decían, “pero cómo, escuchame, está lleno de pibes y ahora hablan”. Y bueno, y decirle y explicale. Y bueno, este es el material humano que tenemos ahora, este es el material humano, esta es la gente y la problemática, sí. O sea, el sujeto pedagógico que nosotros hemos estudiado era un sujeto pedagógico abstracto, sí. Claro que puestos a escoger por ahí uno elegiría estar en Harvard con 20 chicos preparados con cada uno su material, pero bueno, pero es este. Y yo los invito también a recorrer, porque después que una vez que uno logra llegar al corazón de ese pibe, que al principio viene también a esta escuela y viene con el gorrito y viene con esto del celular y viene con estas cosas... obviamente que hay que remarla. Y que por ahí que el profesor ese tradicional que estaba, ya adaptado a que el adulto por sí mismo le prestaba atención, y... le cuesta un poquito más de trabajo. Yo le decía, bueno, pero abran un espacio, porque una vez que vos ganás el corazón de esos pibes, sí, después estos pibes son incondicionales. Y además que van a ser mucho más veloces que el adulto, sí, tienen una carga de información que nos supera largamente, claro que puesta desde otro lugar, claro que tienen otro enfoque, pero bueno, esa es otra de las tareas. Así que bueno, sí, yo creo que continúa siendo amigable... creo que continúa siendo amigable, pero esa vieja ecuación de adultos ya no existe más. Esa escuela de adultos pequeña, potenciada en del adulto adulto, no? Un poco porque la vorágine de los últimos año ha llevado, bueno, a poner manos a la obra con lo que necesita el país” (Personal Directivo CENS)

Sin embargo, resulta importante contemplar, en el análisis de la incorporación masiva de estudiantes de menos edad a los CENS, que el uso en exceso de ciertas generalizaciones tiende a apagar características que muestran las particularidades y la complejidad del trabajo pedagógico en estos espacios educativos. En este sentido, se rescata la observación efectuada por uno de entrevistados, que enfatiza la existencia de diferencias entre los estudiantes de menos edad, que no sólo pueden ser considerados en las denominaciones generales de “adolescentes” o “jóvenes” y sus diferentes modos de lidiar con la escolaridad.

“Los mismos jóvenes también son también bastante heterogéneos, no? Está el que entra con los auriculares y demás y el mismo par le dice: ¡che, mirá, no va!” (Personal Directivo CENS).

Además, se evidencia que esta realidad de incorporación a los CENS de adolescentes y jóvenes no se produce de la misma manera en las instituciones visitadas. A continuación, la descripción efectuada por otra de las directoras entrevistadas refiere a la disminución de estudiantes adultos mayores y al predominio en esta institución de mujeres de entre 30 y 40 años, con un aumento también de la población de estudiantes de menos edad. Tal vez esto se asocie a que el proyecto institucional de este CENS se orienta a priorizar el trabajo con aspectos de género, especialmente con mujeres.

“Tenemos, han venido más jóvenes pero no tantos como vemos que nos van contando los otros dire de los CENS, nosotros el término medio de mujeres entre 30 y 40 sigue siendo para nosotros el término medio. Hay más pibes pero no, igual no tenemos más jóvenes que adultos. En un momento tuvimos adultos mayores, no un número importante, pero más de lo que hay ahora. Eso es lo que bajó, sigue siendo como siempre el promedio 30, 40 y por ahí también hay más chicos jóvenes, ha cambiado los dos extremos, son los que se modificaron” (Personal Directivo CENS) ⁴²

“...Y ahora en los últimos años, si vos hacés una recorrida ahora cuando te vayas te vas a dar cuenta que está llegando otra vez la gente grande. No sé, será...eso tiene que ver las condiciones económicas me parece, tiene trabajo, y puede hacerlo. Creo que el que no tiene trabajo no tiene recursos, no tiene ánimo de estudiar, es mentira eso de que tiene tiempo para estudiar. Me parece que está volviendo otra vez, este... hay chicos, pero está volviendo, porque llegó un momento que eran todos chicos, o sea, todos, era un 90% chicos. Eh, pero ahora está volviendo otra vez... ¿Sabés cuál está volviendo?, los que abandonaron el Polimodal hace muchos años” (Docente CENS)

También algunos de los docentes y directivos entrevistados señalaron diferencias en relación con los sentidos de la escolaridad para los estudiantes, según su pertenencia generacional.

“Y yo creo que en los casos de estos, de más de 60 es la realización personal, ¿no? Digamos, por ahí muchos dicen: voy a mostrarles a mis nietos que se puede, no?. Ejemplo, no? Casos de realización personal. Te digo que inevitablemente después queda la espinita de decir: ¿y si sigo un poquito más? Acá la gente mayor se engancha mucho, por ejemplo, con Historia, porque la vivieron, no?. Entonces cuando la estudian y analizan más allá de lo ellos vivieron les termina interesando, ¿no?. Pero historia por ahí en la gente mayor es el gancho, y dicen: ¿y si sigo un profesorado de Historia? Y bueno, los alentamos” (Personal Directivo CENS)

“Yo a lo que apunto es... me parece que la diferencia está en la motivación, el por qué, ahí me parece que está la cuestión. Porque si vos me decís, cuáles son las personas que más les cuesta... quizás son estas mujeres grandes las que más les cuesta, pero las que se esfuerzan más también...” (Personal Directivo CENS)

“Los intereses, las motivaciones por las que están cursando el secundario, por lo general el chico adolescente cursa para cumplir el mandato familiar de terminar la secundaria, motivado pura y exclusivamente por eso. Acá la sensación, por lo menos de lo que uno va recibiendo en estos días, hay una motivación, una expectativa, casi una esperanza de mejorar la calidad de vida, o sea mejorar la opción laboral y con eso también la realidad económica, no?” (Docente 1 CENS, entrevista grupal)

⁴² La caracterización en relación con las edades que se presenta en este fragmento de entrevista resultó observable durante las visitas efectuadas a este CENS.

“La salida también para no solamente laboral. Algunos ya quieren, piensan en la universidad, ¿viste?, te van preguntando sobre terciarios es como que... eso más que... Ahora con los adolescentes tenemos que empezar a pensar otra vez de otra forma ¿no? Como que otra vez es el mandato familiar y que el padre viene, quiere que termine el chico, pero tradicionalmente no, era para terminar la asignatura pendiente, para las mujeres muchas veces, para ayudar a sus hijos, otras para la tarea, muchos para ir a la universidad. Tenemos a mucha gente en la universidad que vuelven y se han recibido” (Docente 2 CENS, entrevista grupal)

En general, en todos los CENS se valora positivamente el interés por la escolaridad y la conclusión de la Educación Secundaria por parte de adultos mayores. Varios fueron los relatos y las referencias a alumnos que egresaron de esas instituciones con más de 70 u 80 años. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente fragmento de entrevista.

“Nosotros tuvimos hace dos años una egresada de 81 años, ¿no? Que era una mujer que necesitaba el papel, nada más, porque era una mujer con una cultura integral brutal, una mujer que ha leído... nosotros después tuvimos la oportunidad de ir a la casa a visitarla, tenía arriba de dos mil y pico de libros en la casa, una mujer que vivió una época en dónde como vos sabrás muy bien, la mujer era para la casa, para los hijos y nada más y esta mujer leyó todo lo que pudo y lo único que necesitaba era el papel. Un papel que diga que había estudiado, pero... Con decirte que un día, bueno, tuvo licencia el Profesor de Historia por un problema de salud y ella tomó la posta y dio una charla a los compañeros sobre el tema que tenían que ver ese día. Estas son cosas que te pasan. Y que son, no digo mágicas, pero sí son especiales en función de la situación” (Personal Directivo CENS)

Por otro lado, junto a las descripciones de la incorporación de una mayor cantidad de estudiantes de menos edad a estos CENS fue posible identificar distintas posiciones e interpretaciones y ciertas tensiones que muestran que se trata de un tema polémico.

En algunos CENS, los directivos y docentes entrevistados afirmaron que estas instituciones son espacios en los que es necesario mantener una identidad institucional que alude al CENS como escuela para adultos, contemplando a su vez las particularidades del trabajo con adolescentes y jóvenes que han encontrado en estos espacios escolares un lugar receptivo para completar su escolaridad, reconociendo tanto las exigencias como las potencialidades que el trabajo pedagógico con estudiantes de diferentes edades posibilita. Inclusive, en algunas de esas interpretaciones, se entiende que las interrupciones de la escolaridad en el mismo CENS por parte de los estudiantes más jóvenes incluyen distanciamientos y reaproximaciones o cambios en relación con la escolaridad sistemática y se asocian a veces a los procesos madurativos de algunos de estos alumnos.

“Entonces el tema de... de este rendimiento escolar este yo creo que está en cuando el alumno adulto descubre por qué viene acá. Entonces cuando viene los primeros días a anotarse y viene la mamá y el alumno, porque claro, antes no existía eso, pero ahora viene la mamá y el alumno para anotarse, yo lo primero que hago es despejar el tema de que acá es un colegio de adultos, porque el primero que tiene que estar convencido es el alumno. Porque si no, no sigue, no sigue. El primero que tiene que tener el convencimiento de terminar es el alumno. Y este...yo por eso digo, tiene que ver la motivación. En primero cuesta porque claro, vienen rebotados, rebotados de un lado y del otro, rebotados por disciplina, por esto por lo otro, entonces caen acá, entonces claro, es una cosa distinta pero tiene que estar el convencimiento. Que aclaro, el convencimiento no es una cosa que llega así, sino que a veces se va decantando de a poco no. Pero lo importante es esta cuestión de diálogo y tener paciencia los tiempos de cada uno, no. Yo no te puedo decir que la barrita ésta de seis pibes que paran siempre enfrente están convencidos y saben para qué vienen a estudiar, pero los pibes vienen, ¿entendés?... Eso es lo raro. Entonces decís bueno, los pibes vienen. Y tenemos otros casos de chicos que estuvieron todo el año pasado [2011] en 1° y que después no vinieron y se quedaron libres y que no rindieron y que no hicieron nada, pero al año siguiente los volvemos a tener en 1°... pero vienen... Y capaz que vienen con una actitud totalmente distinta al anterior. Un pibe que el año pasado [2011] era muy, muy infantil, ¿no?”

pero capaz porque se ligaba o se juntaba con... Y ahora está en otra onda, onda fachita, onda perfumito, pero viene distinto. Lo importante es que el proceso de madurez va acompañando el proceso de rendimiento, entonces este..., tener que forzar procesos es medio, medio difícil" (Personal Directivo CENS)

"Y los chicos más jóvenes, que ahí sí es donde hay más varones, en los más jovencitos, es porque han sido de alguna manera u otra expulsados de sus escuelas o de la escuela de origen, porque era el que robaba, el que se drogaba, el que no estudiaba, el qué sé yo, todas estas cosas, han quedado por fuera y vienen acá, pero vienen pensando bueno, es nocturna, es mucho más fácil. Y ahí es donde empieza el tema porque, por ahí primer año es un primer año como cualquier lugar, digo, nosotros vamos extendiendo esto, los profesores hasta dictan, ¿no?, escriban esto, y después ya empezamos para fin de año a hablar de metodología de estudio, bueno, toma nota el que quiere, bueno, ya son grandes, cada uno se tiene que armar su estructura, como que ya vamos pasando por otro lugar, y entonces en segundo es donde los pibes más jovencitos por ahí hacen un clic..." (Personal Directivo CENS)

Otras lecturas interpretativas, frente a la expansión del número de estudiantes más jóvenes en los CENS, resaltan que en esos centros educativos los adultos son prioritarios dada su característica de ser una escuela destinada a ese público aunque se reciba a los estudiantes de menos edad, en un caso señalando que éste no es un espacio educativo para estos alumnos.

"Nuestra premisa es que cuando llega el momento de inscribir tiene prioridad el de mayor edad en orden descendente al de menor edad, porque los CENS están, de alguna forma, pensados para la gente adulta, ¿no? y los chicos adolescentes por ahí tienen mayor oferta en toda la zona. Tienen los bachilleratos de adultos, que funcionan en una tesitura similar. En cambio los adultos por ahí no tienen un lugar tan definido. Entonces siempre tratamos de priorizar el adulto mayor. Yo siempre digo, si viene un día antes de empezar las clases una persona de 50 años preguntando por una vacante se la tenemos que hacer, no podemos decirle que no tiene y ponerla en lista de espera. Es menos el tiempo que tiene. Me imagino que el paso para venir a anotarse habrá sido más razonado" (Personal Directivo CENS)

"Y yo lo que noto es que la gente en esa época [hace referencia a 10 años atrás] era gente mayor de 25 la mayoría, había muy poca gente joven. Yo creo que en los centros de adultos y un poco es como que los jóvenes desentonan. Nosotros nos preocupamos pero..." (Docente CENS, Entrevista grupal)

Además, como dato complementario se señala que en algunas de las entrevistas realizadas a estudiantes fue posible identificar algunas referencias a la "adolescencia" y a los "adolescentes" en general (no sólo escolarizados) con una imagen estereotipada, que vincula en forma directa adolescencia únicamente con irresponsabilidad.

El reconocimiento de esta característica de la presencia de estudiantes de menos edad en los últimos años ha llevado también a incluir algunas acciones institucionales desarrolladas habitualmente en las escuelas secundarias convencionales, como se evidencia en algunos fragmentos de entrevistas ya presentados, en los que se mencionó la necesidad de llamar a los padres de algunos estudiantes para conversar sobre dificultades en la escolaridad de sus hijos o también al hecho de realizar entrevistas de inscripción de las que participan estudiantes y alguno o ambos padres.

"Acá los que hacemos la inscripción, los que inscribimos a los alumnos, es el secretario, el vicedirector y yo, sí. Para ser personalizada, sí. Porque vienen ahora padres acompañando a los chicos, que hace 10 años era impensado que vinieran. Esto también nos obligó a modificar algunas cuestiones administrativas, a decir bueno, a ver, el profesor pase la nota porque viene el papá. Ahí es donde había resistencia un poco del docente... pero cómo... y sí, hay que pasar una nota y si viene el papá tenemos que brindarle 5 minutos" (Personal Directivo CENS)

“Tenemos autorización...autorización de 16, 16 próximos a cumplir los 17 y de 17 con excepción de edad, cuando se toma alumnos de 16-17 se llena todo un formulario ¿no?, en el cual primero se le da al alumno para que llene el formulario y para que esté firmado por los padres o los tutores. Y después se llena una planilla y eso se adosa y se presenta a la inspectora. La inspectora es la que firma el acta de excepción y eso nos sirve también a nosotros para... nos avala, si pasa algo con algún menor bueno, acá está la firma del padre que es responsable o sea que es consciente de que su hijo viene a una escuela de adultos. Y que se maneja acá en la escuela como un adulto, sí, eso es lo que se espera de él, también del adolescente” (Personal Directivo CENS)

Durante las entrevistas también los estudiantes espontáneamente tienden a identificar cuando hacen referencia a sí mismos y a sus compañeros una división en dos grupos en relación con edades y generaciones: uno de estudiantes de menos edad y que recibe distintas denominaciones (adolescentes, jóvenes, los más chicos, etc.) y los adultos. En general, la mayoría de los entrevistados tiende a autoidentificarse como “adulto”, inclusive tratándose de estudiantes de edades diversas. Posiblemente esto se asocie a algunos aspectos de la cultura institucional que tienden a vincular la imagen del “adulto” como un alumno responsable y con un buen desempeño escolar. Como se señala en las últimas frases del fragmento de entrevista anteriormente presentado, en algunos casos la expectativa es que el adolescente se comporte como un adulto en el espacio escolar y a veces esa imagen del “sujeto estudiante adulto” agrega elementos de cierta idealización:

“Bueno, lo que yo puedo distinguir de mi lugar de la semipresencialidad, a diferencia por ejemplo de la secundaria, [se refiere a la Educación Secundaria no modalizada] es que el alumno que viene acá es porque tiene ganas de estudiar en su gran mayoría. En la secundaria muchas veces les digo cuando me dicen no tengo ganas de trabajar: venís a la escuela hay que trabajar. Y me dicen: vengo porque me obligan. O sea, el adulto, el joven adulto, no lo obliga nadie. Elige por alguna razón venir. Entonces la principal diferencia está en ese lugar, ya madurado, ya modificado en conducta, ya cambiado de forma de vida, todo lo que tenía que hacer de jovencito ya lo hizo. Salvo contados casos la gran mayoría pasa por ese lado. Vienen muchas chicas, muchachas jóvenes, que ya tienen hijos, que han sido madres solteras...” (Docente CENS)

En las estrategias institucionales vinculadas a la composición de las divisiones sólo en un CENS se identificó la tendencia a agrupar en las inscripciones a estudiantes de menos edad en una división y a estudiantes de mayor edad en otra. En general, se enfatizó la importancia de agrupar en las divisiones estudiantes de diferentes edades, como parte de las estrategias de trabajo en la EPJA. En algún caso, cuando surgieron problemas que dificultaron la convivencia escolar, se implementó como estrategia la conformación de dos divisiones con grupos diferentes. En algunos de estos CENS, cuando surgen conflictos que agudizan la fragilidad de la continuidad en la escolaridad (especialmente se hace referencia en esto a los adultos y adultos mayores) suelen realizarse estos reagrupamientos.

“La estrategia que tenemos nosotros es la de, de repente siempre cuando hay un mayor nos interesa, sí, mezclarlos, pero casi que, digamos, no es algo forzado, se da naturalmente... Se da naturalmente, sí. Entonces tenemos esto que ponemos en coctelera, que es la división. Y que bueno, sí, después obviamente está el trabajo de los profesores que eso lo charlamos y en las reuniones de personal, las estrategias que nos damos...” (Personal Directivo CENS)

“Si vemos que el grupo es potable no hay problema, pero si vemos que empieza a haber conflictos empezamos a mover las fichas del tablero porque no te queda otra. Porque hay mucha factibilidad del abandono, el adulto cuando ve que por ahí la persona más joven molesta y molesta y no pasa nada... deja. Y eso lo tenemos muy seguido, a la noche ha pasado un par de veces, este año [2012] ha pasado...” (Personal Directivo CENS)

“Mezclar las edades. Sí, sí o sí. Básicamente por esto, porque vamos viendo que la gente grande agarra los chicos de hijos y los pibes con lo que saben, nosotros hacemos mucho trabajo en grupo, entonces eso ayuda a la gente más grande y sí, ponemos mucho la mirada en eso...” (Personal Directivo CENS)

Con los estudiantes ingresantes se desarrolla la primera semana de clases un Taller denominado “de Integración y Diagnóstico”, del que participan los docentes y a veces, en algunas actividades, estudiantes de los otros años. Entre otras cuestiones, se contempla en esta instancia el trabajo con ciertos temores de los sujetos de la modalidad, vinculados a sus posibilidades de re-escolarizarse, especialmente con aquellos que interrumpieron la escolaridad por muchos años. En otros casos también se realiza una primera aproximación a los contenidos. Cada CENS organiza este espacio según sus particularidades. En uno de los CENS se aprovecha la realización de un Taller de Integración y Diagnóstico, que se efectúa en la primera semana de clases con los alumnos que ingresan, para organizar las divisiones del primer año según las afinidades expresadas por los propios estudiantes al compartir ese espacio.

“Bueno, primero voy a empezar respecto a la escuela, porque siempre la primera impresión es el temor volver al ambiente escolar, es decir: uy, hace cuánto dejé... me acordaré de algo... Y estamos tan habituados a ese discurso... Nosotros en los primeros años trabajamos como con talleres de adaptación... Yo los cargo, les digo: ¿vieron cuando los nenes hacen la adaptación al Jardín? Ustedes hacen lo mismo. Porque nosotros empezamos la primera semana sólo con los nuevos, los nuevos de primero, los nuevos de segundo y los que entran directamente a tercero. Entonces hacemos una semana de talleres. Y después, la segunda semana, empiezan los viejos, los que vienen del año pasado digamos. Entonces los nuevos tienen una semanita para hacerse conocidos entre ellos, viste? O sea, empiezan los primeros separados y los nuevos de segundo, todos juntos y los nuevos de tercero. Entonces esa semana es una semanita de adaptación y...” (Personal Directivo CENS).

“Y... trabajamos con cuestiones generales, o sea la Profesora de Lengua hará un poco de lectura, de comprensión de textos, el Profe de Sociales hace también como una especie de revisión general, digamos, ¿no?. Los de las especializadas hacen como una especie de adaptación para los de segundo y tercero que entran en algo que ya está en marcha, no?. El de Matemáticas también, contenidos generales, son cuestiones curriculares, pero generalidades, no, no entran en lo específico todavía. Y después se va, así como caracterización de cómo se va mutando, digamos, el miedo por las ganas de meter más, pasas de la inseguridad a la seguridad y al pedir más en algún caso, viste?. Y bueno, eso, el entusiasmo, la participación...” (Personal Directivo CENS)

También algunos CENS trabajan con una organización de delegados por curso que en algunas oportunidades transmiten dificultades que se producen en la convivencia escolar entre estudiantes de distintas edades.

“Nosotros tenemos delegado por curso, no tenemos centro de estudiantes porque cuesta mucho armarlo, pero delegados por curso tenemos y te plantean necesidades... “porque este chico...” (Personal Directivo CENS)

5.2. La convivencia en el espacio escolar entre estudiantes de diferentes edades en los CENS

Las experiencias escolares con estudiantes de distintas edades y a veces generaciones, en general, son evaluadas positivamente por todos los estudiantes entrevistados, especialmente – pero no exclusivamente- los de menos edad expresan una valoración positiva en relación con sus compañeros de más edad al comparar sus experiencias en la educación secundaria convencional y en la modalidad. En el contraste entre ambas instancias, entrevistados con edades de 16 a 21 años refirieron a aspectos principales de la escolaridad en los CENS: receptividad y atención a las particularidades de sus condiciones de vida en los vínculos con preceptores, do-

centes y directivos; mayores oportunidades para la aprobación de las materias. inclusive frente a situaciones en las que razones de salud o laborales dificultaron la continuidad en las instituciones de la escuela secundaria convencional y la relación con los compañeros, enfatizando el clima de dedicación de los colegas, de ayuda y colaboración por parte de sus compañeros como una cuestión relevante que contribuye a la propia escolaridad.

"Y los compañeros, el preceptor, son muy buenos conmigo. Más que en la otra, porque en la otra había sólo una profesora y ni bola... y a veces no venía nadie en el colegio, porque eran todos chicos de 16 años de 17 y no iba nadie casi nunca y era feo" (Mujer, 16 años, 1° año, TT)

"Como que los profesores nos tienen más paciencia y se trata con gente que no por ahí como los chicos, que no prestan atención, está bueno. Más que nada por eso me cambié a la noche" (Mujer, 18 años, 1° año, TN)

"... me siento re distinta, es distinto porque yo tenía compañeros allá que eran más chicos y al ser más chicos pensaban solamente en una pelea, le prestaban atención a una pelea, esas cosas, y acá es como que yo me siento más... que la gente está más... no se pone nadie a tu altura a pelear, es como que vienen más pensando en estudiar y eso como que te motiva más también a seguir estudiando..." (Mujer, 18 años, ingrese en 2° año, TN)

"No, para mí están todos en el mismo nivel y si no lo están tratan de ayudar entre todos, eso lo veo, por ahí en el otro colegio no era así. Era si yo no entendía esto, una cosa que estábamos viendo y otro sí, bueno, se pasaba totalmente de tema y yo me quedaba con eso que no entendía y los demás sí entendían o no solamente yo sola, porque tampoco soy tan... pero pasaba con muchos chicos. Pero acá no, estamos casi todos al mismo nivel, todos saben todo o por ahí si yo no sé ellos me ayudan ahora que entré nueva, ellos me ayudan mucho" (Mujer, 18 años, 2° año, TT)

"No, ahora me siento...o sea la primera vez bueno, me pareció raro... me pareció medio raro.. Y porque ver gente grande... Igual hay otra chica también que es... tienen mi edad más o menos, me lleva meses nada más. Algunos sí, sí, hay dos o tres que tienen mi edad. El resto tienen todos de veinte años para arriba, 22, 23...Y nada viste... bueno, voy a probar a ver qué onda, a ver qué pasa, pero después ya... después ya me acostumbré y ya está. La verdad que bien, bien" (Varón, 18 años, 3° año, TT)

"La forma de comunicarse la gente mayor con nosotros, también la gente mayor que por ahí es la que más le cuesta a mí me ayudan un montón, tengo muchas compañeras que a mí las materias contables yo no las sé y ellas vienen y me dicen si necesito una ayuda, cosa que yo allá no lo recibía porque estábamos todos en el mismo nivel. Los profesores no tenían... no tenían como esa... no se preocupaban tanto en ayudar a una persona que por ahí le costaba más. Y después el tema por ahí de las salidas, porque yo a veces tengo que salir de acá a trabajar, a veces vengo dos horas para presenciar una materia y me voy porque tengo que trabajar, eso allá no me lo permitían. No me dejaban salir antes de horario ni siquiera con una nota... nada, no me dejaban nada" (Mujer, 18 años, 3° año, TN)

"Y... yo me siento con toda la gente grande y hay 2 o 3... 3 ó 4 chicas que tienen entre 18 y 20 – 22 años y nos llevamos bien, venimos todos más o menos a lo mismo, cada uno con su historia, como le cueste, pero venimos todos más o menos a lo mismo."

Entrevistadora: a lo mismo. ¿qué es lo mismo?

A estudiar, tratar de terminar el secundario, las horas que venimos a pasar acá estar bien, en compañía, bueno eso... tratar de bueno, de llevar una convivencia relativamente buena" (Estudiante, Varón, 31 años, 1° año, TN).

"Sí, más que nada acá nos llevamos más bien, la relación entre compañeros es buena digamos, allá son todos... no sé, estrictos [en referencia a su escolaridad previa en la Educación Secundaria] ... no sé, acá nos llevamos bien entre los compañeros todo" (Estudiante Varón, 16 años, 1° año, TT)

"Y conmigo con mis compañeros yo me adapté con todos, nunca tuve ni con el más chico ni con el más grande problema. Y bueno, y después estuve con el curso que estoy ahora que tampoco tuve problema con los grandes, ni con los chicos, es como que estamos todos en lo mismo, estamos tratando de terminar esto y más o menos uno se da cuenta el que tiene ganas de estudiar y el que no. Hay pibes muy chicos que por ahí no tienen ganas y entonces uno no sé... no te molestas por ahí en darle una mano porque llegan las vacaciones de julio y no vienen más, han abandonado un montón. Pero más o menos la gente que tiene una idea de querer..." (Estudiante, Varón, 34 años, TN, 3° año)

"Y la verdad que yo trato de adaptarme a todo, o sea a veces... a veces es difícil tratar con los chicos o... pero todo depende de uno, o sea cómo uno se... se muestre, cómo... o sea a mí me tratan bien por más que entre ellos por ahí medio que se hablan así, viste como tienen los vocabularios los chicos, bueno así, pero conmigo o sea siempre me tratan con respeto, o sea depende o sea cómo uno se muestre, cómo... o sea la confianza que uno le da también. Y no, hasta ahora no tuve problema" (Mujer, 36 años, TT, 1° año)

"Y al principio no, pero después como que ya empezábamos un poco a demostrar que... que... Que lo que estaban haciendo estaba fuera de lugar ... Es más, hasta podés llegar a tener problemas... problemas porque ya son como medio patoteros, siempre están buscando el roce para pelear... no vengo a eso. También hay más varones, pero las chicas que quedaron en el curso, en el curso nuestro, son bastante... son buena gente" (Varón, 31 años, TN, 1° año).

"Y a veces sí les digo que se callen y se callan, o sea nunca... nunca me dicen no, qué sé yo, se callan, se quedan un poco callados, pero sí. O sea bien, en la convivencia bien, sí, sí" (Estudiante, Mujer, 36 años, TT, 1° año).

"Y el grupo siempre estuvo bueno, o sea los jóvenes con los adultos, los adultos con los jóvenes, saben convivir. No, para mí no, y eso que yo bueno, está bien que yo crié tres varones adolescentes, los tres son muy seguidos de edad, pero yo fui bastante intolerante y o sea que aprendí a tolerar, aprendí a tener paciencia y ellos aprendieron también a... o sea conmigo ellos no sentían rechazo porque como yo no falto y tengo todo al día siempre tenían que recurrir a mí. Y M. era la que siempre les hacía fotocopias, una cosa, la otra y así, o sea que el tema era mío, que yo no sé, este... quiero prestar atención y si ellos joroban yo no puedo entender, no puedo escuchar a la profesora, entonces ahí me enojaba, pero lo hacía ver que me enojaba" (Mujer, 63 años, TN, 3° año).

Por otro lado, directivos y docentes entrevistados hicieron referencia a un proceso de integración entre estudiantes de distintas edades que los mismos estudiantes van efectuando, en muchos casos sin necesidad de mayores intervenciones de su parte. También los alumnos entrevistados describen un proceso similar. Se señala en general que surgen dificultades, especialmente en el primer año y que con el tiempo de escolaridad los conflictos se resuelven, también por la disminución del tamaño de los grupos en los avances de la escolaridad. Se resalta en estas instancias el protagonismo de los estudiantes de más edad, en relación con los señalamientos que efectúan a los estudiantes de menos edad sobre las pautas de funcionamiento del CENS, como escuelas para adultos. También se mencionan diálogos cotidianos que directivos y docentes mantienen con los estudiantes cuando emergen conflictos, especialmente se destaca el último testimonio que se presenta en esta parte, que explicita una línea de trabajo institucional en relación con este tema.

"... así entre 18 y 22 ponele somos tres... cinco. Y después el resto toda gente grande. [se refiere al grupo de su división] No, nos llevamos super bien sí y la verdad que todos tenemos una buena compañía, nos ayudamos en los trabajos, cuando el otro no entiende nos explicamos, este pero no, la verdad que super bien.

Entrevistadora: ¿al principio también era así...?

No, el primer año no porque aparte imagínate que éramos sesenta y pico de alum-

nos o sea eran grupitos de dos o tres y después bueno, se empezó a reducir, este, así que nos empezamos a hablar un poco más pero ya seguían en grupitos. Ya en segundo ya éramos bastante menos y empezó a haber más diálogo y así que este año [2012] empezamos con los pocos que quedamos ya estamos re amigos ya, pero no si está... hay buena onda" (Estudiante Mujer, 20 años, 3° año, TT)

"Y es a veces es complicado, a veces es muy buena y a veces se complica un poco porque la convivencia entre adultos y jóvenes es un tanto difícil por cuestiones que tienen que ver con la cuestión del respeto y la tolerancia, ¿viste?, y muchos chicos jóvenes que vienen por ejemplo a cursar acá vienen con ciertas actitudes y hábitos de la escuela común y acá se les terminan... Porque la misma gente grande los frena, incluso hasta te presentan nota" (Personal Directivo CENS)

"Hay algunos chicos más chicos también que vienen por el presente por esta modalidad de que si no quedan libres. El adulto generalmente viene más con ganas de... la famosa frase "no perder el tiempo", ¿no?, porque está dejando de estar con sus hijos, de descanso, todo. Entonces a veces se generan algunas cuestiones, pero vos sabés que acá lo que va pasando es el mismo grupo el que las va acomodando, esto lo hemos visto siempre, es el mismo grupo... cuando el docente lo intenta hacer, a veces no nos sale o nos sale mal. Ahora cuando es el mismo grupo el que regula, quedó, y quedó esto de que, eh, se sabe que hay un momento para hacer chistes y reírnos todos, y que hay un momento para hacer silencio y para leer, o sea que se pueden hacer las dos cosas. Y a veces viene un poco de los más grandes que tienen mucho enganche con los más chicos, entonces cuando se da esa combinación en un grupo más grupito, digamos, el resto de los chicos dicen, "ah, mirá este que es más pendejo le está dando bolilla, ¿cómo será?" Y ahí se van acoplando. Pero siempre tenemos un grupito ahí como que hay una buena sintonía, pero a veces se da en los primeros años a veces se da una cuestión grupal de buena onda, ¿no?, a veces tenemos mucha gente acá siempre en los primeros, como líderes adultos positivos. Siempre nos ha tocado en los primeros algún líder adulto positivo, no?, esto que congrega, no que disgrega. ¿No? y entonces muchos van siguiendo esta onda y va generando esta cuestión de que por ahí los más alejados vayan de a poco... pero bueno, sí, hemos tenido cursos también donde esto de que hablan o esto o lo otro llega. Pero como te digo, siempre el grupo va regulando esta cuestión" (Personal Directivo CENS)

"Sí, se trata eso. Como experiencia lo más común es que los adultos vengan a quejarse porque no se puede, entonces... El trabajo es todo un trabajo de posicionamiento del alumno adulto, de una señora de 45 años que te viene con el cuaderno Arte para escribir lo que dicta el profesor, a transformarla en todo lo de educadora que ella tiene. Ella es mamá, ella es tal cosa, ella tiene tiempo, ahora quiere estudiar, se entiende, por supuesto que se entiende pero también decir, el que tenés al lado tuyo algo necesita de vos, ¿no? Entonces esta relación enriquece. Como experiencia, y bueno, hubo alumnas que se amadrinaron a pibes y realmente los pibes necesitaban ese apoyo muy especial. Entonces este, hasta que no descubramos otra cosa seguimos caminando en esta idea, ¿no?. Pero claro, por supuesto que hay conflictos... Conflictos va a haber siempre. Pero es muy rico, la verdad que enriquece bastante" (Personal Directivo CENS)

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados el pequeño grupo de compañeros, integrado por aquellos con los que tienen más afinidad y que en general se compone de pares generacionales, constituye un soporte importante para la continuidad de la escolaridad, tanto en lo referido a la cooperación y solidaridad en la realización de las actividades como en la continuidad de la escolaridad.

"Es como que todos tratamos de llevarnos como grupo, tratar de integrarnos tanto nosotros a los jóvenes como ellos a nosotros y a los que vemos que son más mayores nosotros intentamos ayudarlas, o sea explicarles alguna cosa que no entienden... de guiarlos para que también puedan aprobar. Y como es un esfuerzo que todos hacemos de venir a estudiar a la noche, que también lo puedan llevar bien, no. Eso es lo que más o menos..."

Entrevistadora: ¿y no se produce ningún chisporroteo...?

No, no, no. Si bien de repente hay grupos marcados de este rincón tiene su grupo y aquel rincón tiene su grupo... pero estamos todos más o menos unidos. No es que nos vamos de fin de semana todos pero..." (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN)

"Naturalmente, aunque por ahí estamos todos juntos cada uno tiene su grupo más íntimo" (Estudiante, Varón, 34 años, TN, 3° año)

Los estudiantes de 3° año, especialmente, al ser interrogados sobre situaciones en la que hayan pensado en interrumpir temporalmente o definitivamente la escolaridad hacen referencia al importante papel desempeñado por los compañeros para la superación de estas instancias, en general asociadas a problemáticas laborales o familiares o también al cansancio.

Como dato complementario, se señala que algunas indagaciones en las tramas familiares permitieron identificar el predominio de progresos intergeneracionales en la escolaridad, en general la mayoría de los entrevistados ha superado la escolaridad alcanzada por alguno o ambos de los progenitores o adultos encargados de su crianza. En varias de las familias a las que pertenecen los entrevistados pretenden o prácticamente están alcanzando un nivel educativo superior al de sus antecesores.

5.3. Los docentes y las experiencias pedagógicas con estudiantes de distintas edades

Las estrategias pedagógicas de algunos de los docentes entrevistados contemplan en los criterios de agrupamiento la heterogeneidad de edades que los grupos que conforman las divisiones de los CENS presentan, considerando para esto los distintos momentos y tiempos de los tres años de escolaridad de la Educación Secundaria en los CENS. Otros, reconocen las diferencias entre edades y a veces las distancias generacionales entre estudiantes de una misma división y aunque el trabajo pedagógico con esta heterogeneidad sea una característica que distingue la actividad docente en la EPJA, no planifican ni desenvuelven procesos de enseñanza en que sea aprovechada o potenciada. También se enfatiza que los aprendizajes asociados a instancias grupales de las que participan sujetos con diferentes edades y experiencias marcadas por la distancia generacional difieren en las opciones pedagógicas. Estos ejercicios de convivencia e intercambio de saberes y habilidades son posibles sólo en la instancia presencial, no así en el semipresencial, donde a veces se conforman pequeños grupos para las tutorías pero que, a menudo, implica el tránsito por una escolaridad que cuenta con el acompañamiento del docente pero es más solitaria en el intercambio y colaboración entre colegas.

"...Y en primer año hay como más libertad porque vos decís trabajen en grupo y es como que hay afinidad de ellos y vos ves como se sientan juntos, los más chicos con los más chicos, los más grandes con los más grandes. Pero a veces cuando en segundo uno por ahí dice, bueno, no?, hacés una dinámica para que queden mezclados, eh, bueno, lo tienen que hacer ahí. Y a veces nosotros intentamos hacer estas cosas justamente para eso, para que aprovechen la experiencia de uno con las cosas positivas que tienen los menos adultos y más adolescentes, ¿no?, porque... en teoría son adultos pasando los 18, pero en la práctica nosotros vemos que el concepto de adulto para un chico de 18, 19 años ya no... es muy diferente. Y tratamos de hacer esto justamente para eso. Y tratamos a veces, bueno ahora en la semana del adulto también, nos ayuda mucho a integrar. Porque a veces los más pibes sienten que la nota o el saber, el conocimiento solamente es lo que vale en aula. Entonces yo que por ahí soy vago, no puedo, qué sé yo, me quedo a un lado" (Docente CENS)

"Yo creo que la gente más grande, digamos... no sé, la convivencia es otra digamos, está bueno eso reo. Porque allá en la [escuela] privada éramos todos chicos y digamos que ya llegando a una escuela de adultos es otra cosa, aprendes otras cosas. La gente más grande capaz que te ayuda y te explica otras cosas, bah, aprendés más digamos" (Varón, 16 años, 1° año, TT)

“Para mí son todos alumnos más, no hay diferencia. Por ahí en que son más... cómo decirlo... eh, tienen más experiencia y nos van ayudando en algunas cosas que por ahí nosotros no entendemos, entonces nos dan un poquito de apoyo también ellos, los más grandes... Los que ya están casados, tienen hijos... Porque los chicos de nuestra edad por ahí están en otras cosas, en cambio ellos que ya son más grandes por ahí nos dan un poco de apoyo...” (Mujer, 21 años, 1° año, TN)

“... Nosotros hacemos como un trabajo de seguimiento de distintas disciplinas de un trabajo monográfico que distintas materias van acompañándolo y entonces a esta cuestión más dirigida de que tengo que hacer esto para este docente es esto que se lo podés preguntar a cualquiera, que todos van a tener respuestas desde distintos lugares y para el pibe más jovencito está como más complicado. Pero así como se complica para el pibe más joven -por eso es grupal- entonces los grupos se van conformando de otra manera, justamente levanta lo que estaba muy caído de las mujeres de 30 y 40. Viste se da esta sobrecosa “bueno, yo puedo, entiendo, me tengo que meter con la compu que en mi casa mis hijos me decían: no la compu vos no que no sabés nada”, entonces está esta otra cuestión, “tengo que ir a averiguar un dato, tengo que ir a preguntar otra cosa”, aparecen en unos espacios físicos a los que nunca fueron, entonces como que pone en otra situación, ayuda al pibe y bueno, ahí van haciendo equilibrio digamos, se va haciendo un equilibrio lindo en segundo” (Personal Directivo CENS)

“Y sí, primero el encontramos con chicos muy jóvenes. Sabíamos que no podíamos competir con ellos, ellos son mucho más inteligentes, son más rápidos y por ahí que los chicos se burlen de uno que yo eso lo tomo más en... Pero había que acostumbrarse a ellos y que ellos se acostumbren a nosotros. Yo porque después de todo no fue tan difícil como parecía, o sea, uno se va con una idea y después se encuentra con otra idea y después uno se va adaptando, creo que ellos a nosotros y nosotros a ellos, ¿no? Los defectos nuestros ellos los ven y los soportan y al revés nosotros los de ellos, es así” (Estudiante, Mujer, 59 años, 3° año, TN)

En algunos espacios curriculares referentes a disciplinas de las Humanidades y Ciencias Sociales, la posibilidad de recurrir a los saberes de la experiencia permite optimizar los intercambios y el trabajo con la apropiación de contenidos. Esta cuestión apareció más trabajada en las entrevistas realizadas a docentes de Historia, aunque no exclusivamente. Además, la relación con las nuevas tecnologías y el conjunto de habilidades que envuelven constituye uno de los aportes, entre otros, que los estudiantes de menos edad realizan para el desarrollo de las actividades en los grupos en distintas disciplinas.

“Por el tema de que... sobre todo cuando estamos en Historia Argentina, en Historia Argentina es donde más lo aprovecho yo. Entonces... porque lo más grandes si bien no... estamos viendo por ahí historia del 1800, aunque si bien los más grandes no es que vivieron esa época, pero por lo menos a veces de tanto escuchar algunas cuestiones o lo relacionamos con ciertos discursos, con procesos más actuales, por ahí los más adultos lo tienen más fresco esto, entonces pueden dar ahí, este, algo a los más chicos que por ahí en estas cuestiones no están tan involucrados. Y los más chicos, lo que uno trata de aprovechar de los adolescentes es las nuevas estrategias que ellos tienen, herramientas que ellos tienen, que por ahí no tiene el adulto. Por ejemplo, si vos le mandás a hacer un trabajo, obviamente te va a manejar muchísimo mejor la compu un pibe de 20 años que se la pasa diez horas, que uno que labura de 50 años. Entonces vos aprovechás eso, entonces fulano aporta esto, fulano aporta lo otro. O sea, no es necesario que en un grupo todos aporten lo mismo, cada uno puede aportar desde su lugar. O sea, esa es una de las estrategias” (Docente CENS)

“... la Historia, la materia, te permite entrar por distintos lados y si vos te permitís que ellos también entren por distintos lados es más fácil el abordaje del contenido. Quiero decir, por ahí se comparten experiencias de la señora, la abuela que viene a estudiar, a terminar sus estudios, que no es la misma que la del chico que repitió tres veces 1° y entonces está acá tratando de arrancar nuevamente. Eh, la historia te permite poder trabajar a través de la experiencia personal, ¿no?. Y de ahí arrancás. Eso te alivia

mucho el trabajo, porque no es lo mismo explicar un tema y que todos te estén prestando atención y que todos lo entiendan en el mismo momento, no?. Ni con el adulto ni con los chicos... este, lo que te permite acá es según la experiencia de cada uno, según lo que cada uno entendió, es poder charlarlo, ¿no? Este... trabajarlo con grupitos y a veces individualmente. La metodología pedagógica que utilizo es esa, siempre trabajar... por lo menos la que me da resultado, ¿no?, este... desde la experiencia de cada alumno. Además porque surge. Aunque lo quieras evitar porque te diluye la clase, porque te la extiende, porque te la complica a veces un poco, siempre sale la comparación del hecho histórico, sea Roma, sea, este... el Virreinato del Río de la plata o la Argentina agroexportadora, siempre sale algo que les sucedió a ellos, a ellos según la edad, no?, a los adultos mayores o a los jóvenes adolescentes, siempre hay algún ejemplo, y eso te facilita mucho..." (Docente CENS)

También se suelen aprovechar los intercambios, los espacios de discusión y debate, particularmente en el relato de esta docente se enfatiza la importancia de estos diálogos en los que cada estudiante realiza sus aportes a partir de las propias experiencias, atravesadas por la edad y la pertenencia generacional.

"Pero después el debate... en primero me gusta mucho el debate, porque, en el debate de ejemplos. Entonces ahí pones de relieve lo etéreo, decís, a ver, por ejemplo, los chicos, para los más chicos, si a ustedes mañana les dicen que el boliche tiene que cerrarse a la 1 de la madrugada... un ejemplo, entonces contestan todos los pibes. Ahora los más grandes, si no dicen algo del laburo... Entonces de alguna manera se sienten que todos contestan a la misma, o sea si estoy hablando solamente desde los adolescentes, los adolescentes van a contestar todos desde su lugar. Entonces por ahí para animarse a decir lo que ellos tienen para decir en el aula frente al otro, que por ahí va a haber uno que te va a dar un discurso que te va a decir, porque... porque... porque esto, porque lo otro, porque en el año 70 cuando estuvo la dictadura y te va a dar un discurso espectacular, hasta que el pibe va a decir, "no, porque yo tengo ganas de ir a bailar" y que valga lo mismo la palabra de los dos. Entonces el debate en primero lo uso mucho, más en cívica. Y en segundo, eh, bueno, te digo, en Historia Argentina ahí hay que aprovechar sobre todo el intercambio. Y después este, como cosa grupal fuera del aula, bueno, esto por ahí que hablamos de que algunos pasen el trabajo, que otros sean los encargados del contenido bibliográfico, que otros hagan la parte logística, o sea que cada uno aporte algo, porque sino corremos el riesgo siempre de los trabajos que están fuera del horario escolar de que dos o tres lo terminen haciendo, que no se junten y... es un realidad que se suele dar en algunas cuestiones" (Docente CENS)

"... se escuchan. Porque, como lo oías también, o sea si vos estás hablando de un tema que decía un filósofo sobre la moral, o sea, la moral es algo que lo vive un pibe de 17 años como una persona de 60, entonces si la cuestión es encontrar, encontrar la valoración o cómo llegamos a lo ético y lo moral, los dos ejemplos tenemos que escuchar para ver qué decía el autor, o cómo entender al autor. Entonces decimos, en este ejemplo el autor analizaría de esta manera, en este ejemplo el mismo autor analizaría de otra. Entonces desde ese lugar, o sea uno lo va encaminando desde ahí quizás. Quizás bueno, está un poquito encaminado. Pero no, suelen escucharse. Sí, sí... Suelen escucharse, tanto chicos como grandes, no veo tanta diferencia" (Docente CENS).

Además, el trabajo diversificado con la heterogeneidad de estos grupos constituye parte de las estrategias docentes, en particular la consideración de las particularidades de los sujetos en relación con los tiempos y modos de participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta heterogeneidad exige un trabajo diversificado, que contemple para los diferentes sujetos distintos modos de relación con el conocimiento, el tiempo de aprendizaje y los saberes. También la experimentación de diferentes escolaridades previas sin dejar de considerar que tienen en común el hecho de estar actualmente intentando reconstituir y/o retomar una escolaridad sistemática que fue interrumpida y que en la mayoría de los casos incluyó frustraciones vinculadas a procesos de exclusión social y educativa, aunque muchas veces esto se exprese en términos de sentimientos de culpa y de vergüenza individual, como ya se señaló anteriormente en este mismo informe.

“No obstante, a ver, tenemos por ahí un mayor acercamiento a la gente mayor y a la gente que viene de una EGBA, este, porque acá básicamente lo nuestro es más que nada una cuestión, al ser ciencias sociales terminamos discutiendo de la realidad de esto de lo otro, como una realidad, por otro lado pasa todo esto y por ahí quedan muy colgados, entonces bueno, es sentarte, bueno, fuiste entendiendo, te cuesta esto, eso sí puede ser” (Personal Directivo CENS)

También se mencionan experiencias en otras actividades, que no se limitan al espacio áulico, como instancias potenciadoras de la integración en los grupos. En este sentido, en distintos CENS se mencionaron los actos escolares y el trabajo previo que envuelven como ámbito de integración que permite potenciar la colaboración en los grupos a partir de saberes diferentes. También la realización de otras actividades de integración como espacios potenciadores de intercambio e integración en los grupos.

“Y a veces estos espacios donde ellos sacan cosas que no es lo convencional del estudio, se integran más. O en los actos a veces se integran, en cuestiones que no tienen que ver con la tradicional... entonces ahí se integran más, y además que se integran con toda la escuela en la semana del adulto, no es solamente el curso. Así que... ahí hay una clara diferencia entre lo que es el semi y el presencial en cuanto a la convivencia” (Docente CENS)

“¿Viste?, los alumnos nuestros son muy participativos...Tengo la idea de la escuela secundaria de decir, bueno, vamos a hacer un acto, a ver quién quiere leer algo y vos acá en todos los cursos tenés uno que lea en todos los actos. Y hacemos durante el año una muestra de tareas, viste?, de... lo llamamos la Feria de las Provincias. Cada uno se esfuerza por tener el stand más armadito, viste, más, qué se yo... eso, la participación, el entusiasmo por ahí es mucho mayor a lo que uno acostumbra ver en la escuela media” (Personal Directivo CENS)

En los procesos de socialización que se construyen en estos espacios escolares los atravesamientos entre familia y escuela emergen en diversos aspectos, algunos de ellos ya señalados, también en las experiencias de convivencia en estos espacios entre estudiantes, que a veces pertenecen a distintas generaciones. El intercambio intergeneracional es otra de las características de la EPJA y de su identidad como modalidad educativa, como se muestra a continuación.

“Yo me quedo con una alumna que terminó 3° y que era una chica muy inquieta y en 3° en una puesta en común que hicimos ella planteó, “a mí lo que más me sirvió del CENS es entender a mis viejos”, dijo, ¿por qué?, “porque cuando me di cuenta que al lado mío tenía una persona quizás con la edad de mi papá o de mi mamá, ahí me di cuenta de un montón de cosas que quizás no entendía”, ¿no?. O veía, porque pudo, Otro ejemplo, ¿no?, “veía que un compañero mío se quedaba dormido en clase, yo entendía a mi viejo que llegaba cansado...”. Y la piba tenía 19 años...” (Personal Directivo CENS)

“No, que creo que por ahí tiene ventajas estar en un secundario de adultos porque uno como que ve otras cosas, el tema viste de la vida de los adultos que uno dice “uuh, no consigo trabajo, no terminé el secundario”, qué sé yo, pero se da cuenta que hay gente grande que también le pasa lo mismo, que no es a uno porque es joven que sino que con otras personas mucho más grandes también pasa lo mismo, por más que a ellos por ahí no se le haya sido obligatorio en su momento...Y no, está bueno... Y aparte que a veces por ahí hablando te das cuenta que pasan un montón de cosas en común entre todos o con algunas personas” (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año, TT)

A modo de síntesis se destaca que los estudiantes, docentes y directivos entrevistados expresaron, en general, una valoración positiva de los cruzamientos e interconexiones que se producen en el espacio escolar entre estudiantes de diferentes edades y a veces con pertenencia a diferentes generaciones. Las complicaciones de esta convivencia, en la que a veces emergen dificultades, en general parecen resolverse en el transcurso y los avances de la escolaridad. También, la disminución del número de estudiantes que integra el grupo de la división constituye otro aspecto señalado en esos procesos. Se describió, como habitual, un proceso de autorre-

gulación por parte de los mismos grupos con cierto protagonismo de los estudiantes de más edad, quienes desde el lugar de “adultos” muchas veces refuerzan las adecuaciones a las pautas institucionales de la escolaridad por parte de los estudiantes de menos edad, primando la idea de que los CENS son escuelas de adultos y que los estudiantes de menos edad tienen que ir incorporando, en ese sentido, aspectos de la cultura y tradición institucional también vinculadas a la flexibilidad en las pautas de funcionamiento, que muchas veces se presentan con mayor rigor en las escuelas secundarias convencionales. Flexibilidad que cuenta con una fuerte valorización por parte de los estudiantes. También los estudiantes de más edad han referido la necesidad de adecuarse a la convivencia con colegas generacionalmente distantes, como parte del proceso de escolarización en estos espacios institucionales.

En algunas situaciones, cuando los desentendimientos suelen predominar, en algunos CENS se utiliza como estrategia institucional para mejorar la convivencia áulica, la redistribución del grupo conformando dos divisiones. Sin embargo, varios de los estudiantes entrevistados refirieron que el grupo general (el de la división) convive armoniosamente, a veces luego de un primer tiempo con ciertas tensiones, de todos modos esto parece asociarse a dinámicas habituales de conformación de divisiones, en el marco de la institución escolar. Las estrategias institucionales en estos espacios promueven, en la conformación de las divisiones, la convivencia entre sujetos de distintas edades y a veces bastante heterogéneos en su pertenencia generacional. También se realizan distintas actividades de integración, como las ya descritas en este apartado. Las estrategias docentes refuerzan el trabajo de integración con estos grupos en general, buscando conformar para las tareas grupos donde se complementen y optimicen los distintos saberes y habilidades, a veces vinculados a las distintas edades y generaciones. En las entrevistas realizadas también se identificó que en los espacios curriculares correspondientes a algunas disciplinas, por ejemplo Historia, se utilizan estrategias pedagógicas que tienden a aprovechar aspectos de las diferencias generacionales para el trabajo con contenidos. Además, se consideran las diferencias en los modos y tiempos de aprendizajes de estos sujetos así como los diferentes sentidos que la escolaridad tiene para estudiantes que, por su pertenencia generacional y por sus edades, se aproximan y desarrollan su escolaridad en los CENS con diferentes expectativas. Por otro lado, los vínculos en los pequeños grupos, de carácter más próximo -la mayoría de ellos conformados por pares generacionales- constituyen, como ya se señaló, un pilar importante en la continuidad de la escolaridad de estos sujetos.

6. Las mujeres y la escolaridad en la EPJA

Esta dimensión de análisis fue trabajada exploratoriamente buscando abrir aspectos y cuestiones para ser indagadas en estudios posteriores complementarios. En este sentido se presentan a continuación las informaciones relevadas, en un tono principalmente descriptivo y con la presentación de algunas hipótesis que permitan profundizar a futuro los temas que emergieron durante las entrevistas realizadas a directivos y estudiantes.

A diferencia del tema de edades y los cambios sucedidos con la incorporación de estudiantes de menos edad a los CENS, la mayor presencia de mujeres estudiantes y especialmente de egresadas recibe distintos grados de reconocimiento y visibilidad en los discursos de los actores entrevistados. En varias de estas instituciones, durante las visitas efectuadas, fue posible observar una mayor presencia de mujeres entre los estudiantes.

“Sí, por lo menos acá es bastante parejo. Sí, superaron las mujeres en estos últimos dos egresos, sí fueron más mujeres que varones pero no...no fue un impacto tan fuerte, hubo diferencias pero no tanto... En los CENS está repartido, en los CENS, acá en nuestro CENS, en el CENS está repartido, hay un porcentaje importante de mujeres y a la par de varones, siempre en este caso siempre es un poco más la mujer pero no hay una diferencia terrible, es una diferencia importante pero no... no decae lo otro” (Personal Directivo CENS)

“Entrevistadora: ¿cuántos son el división más o menos?

30 y... 30 y monedas... 35 más o menos.

M: Antes éramos 40 y... 60, ¡60! ¡No entrábamos en el salón! ¡60 éramos! Y AHO-RA 35. 35, sí.

Entrevistadora: ¿cuántos varones hay?

3, 4, 5, 6... serán 10. Que vienen fijo todos los días entre 7 y 10”

(Estudiantes, Entrevista grupal, 1° año, TN)

“No, al principio eran más varones me parece, sí, había bastantes, y ya para fin de año de primer año ya éramos más mujeres. En segundo ya éramos casi todas mujeres y creo que estaban ellos tres y dos o tres chicos más y bueno, y quedaron ellos tres” (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año, TN)

“Y acá es marcado, marcado el crecimiento de la mujer accediendo a la educación, a la educación formal en este caso y a la educación de adultos en particular. ¿Por qué? Ahí ya no hay casualidades sino causalidades. La mujer, y sobre todo la joven, se incorpora con este deseo de estudiar obviamente porque los tiempos así lo requieren y además porque es un derecho y es un derecho universal, digamos. No hace falta que lo marquemos, pero bueno. Pero lo que pasa es que la mujer, aún a pesar del crecimiento que ha logrado en las últimas décadas, todavía nos quedan con núcleos duros en donde nosotros tenemos que ir hacia eso y perforar esa estructura más tradicionalista que todavía siguen viendo a la mujer, que si va a estudiar debe reforzar, no...una cosa casi medievalista diría yo, ¿no? Pero tenemos que ir a atacar eso, a darle discusión a esos lugares” (Personal Directivo CENS)

Aunque, como ya se advirtió anteriormente, resulta indispensable contemplar las particularidades de cada CENS, dado que en algunos no es este el fenómeno que se presenta, según las caracterizaciones realizadas por los entrevistados.

“Más varones creo que hay, poquito digamos, pero hay más varones que mujeres digamos” (Estudiante, Varón, 16 años, TT)

En algunas entrevistas también se señaló que el predominio de estudiantes mujeres varía según las edades, entre los estudiantes de menos edad se identifica un mayor número de mujeres, cuestión que se empareja con el número de varones en los grupos de menos edad.

“Esa característica se da y digo, por tradición yo digo en estos 22 años quizás en los jóvenes no se da tanto, es más pareja la cantidad de jóvenes, ¿no?, de varones y mujeres. Pero en adultos, el que se acerca más a estudiar y a terminar su secundario es la mujer adulta, entonces en eso sí. Pero en el caso de los jóvenes que ingresan, los jóvenes que quedan fuera del sistema, también habría que investigar que si por una cuestión de, de falta de voluntad quedan más fuera del sistema los varones que las mujeres, ¿no? La mujer fue siempre más cuidadosa de este, llegar a cumplir diríamos. Entonces dentro de lo que sean los primeros años, tendríamos que evaluar, pero hay más presencia de varones que de mujeres quizás, de jóvenes, ¿no?” (Personal Directivo CENS)

Además, para las mujeres también la diversificación de turnos en la oferta educativa de los CENS resulta en una posibilidad de aproximación a la escolaridad.

“Siempre tengo más mujeres que hombres” (Personal Directivo CENS)

“Entrevistadora: ¿y cuando abrieron a la mañana...?”

Obviamente se acercaban muchas chicas. Sí, tengo alumnas que aprovechan la mañana para dejar al nene en el jardín. Eso se repite mucho en el turno noche... eh, en el turno mañana y en el turno tarde. El turno noche es más heterogéneo” (Personal Directivo CENS)

En algunos otros casos se reconoce tanto una tradición de predominio de mujeres, en el conjunto de estudiantes de más edad, como un aumento de la presencia de mujeres en espacios de nivel secundario de orientación técnica, en los que no era habitual que este grupo prevaleciera. Inclusive se destacan efectos visualizados desde la institución escolar en estas inmersiones de las mujeres, apropiándose de saberes y conocimientos considerados tradicionalmente masculinos. Por otro lado, se describe que la escolaridad de las mujeres muchas veces produce modificaciones en las dinámicas familiares, cuestión que a veces emerge también en la institución escolar.

“yo soy uno obviamente que desde mi condición de género yo obviamente con cincuenta años encima lo que menos me imagino es que una carrera técnica la sigan mujeres y sin embargo teníamos más mujeres que... eso nos ocasionó ciertos disgustos con esposos, parejas porque ya no necesitaban que la pareja o el marido les arregle un enchufe... fue terrible eso... Aunque te parezca mentira hubo gente que nos vino a demandar, “claro, ahora yo no puedo...”, “claro, vos lo usabas como una forma de presión, ahora tu señora te demostró que no solamente...”. Tenemos una señora que hasta armó un tablero en la casa y cambió los cables con ayuda del profesor, ¿no?, obviamente. Y cosas que vos decís la pucha, ¿no?. Y hay, hay... porque la situación te desacomoda... Que nos ha pasado también” (Personal Directivo CENS)

Sin embargo, estos avances en la escolaridad de las mujeres se han producido muchas veces en contextos adversos en los cuales las desigualdades de género tuvieron que ser obstáculos a ser superados por la población femenina y aún hoy persisten. En algunas entrevistas fue posible reconocer marcas de la matriz patriarcal atravesando las trayectorias escolares de algunas mujeres. También emergieron algunos testimonios femeninos que marcan dificultades para las mujeres en las relaciones de pareja, que representan a veces un obstáculo adicional para la continuidad de los estudios. Como contrapunto, se identificaron algunas situaciones en las que la pareja estudia en el mismo CENS y en dos situaciones comparten la misma división.

“Ellos no, no y en realidad yo tampoco hice en ese momento porque mi papá no nos dejó, no quería, éramos siete mujeres y bueno, no nos dejó. Tenía esa mentalidad

de que íbamos a ir para no sé... esa mentalidad así de la gente de algunas personas de antes... muy conservadora Sí, sí, es algo que siempre tuve, es como no sé, para mí fue como una carga eso. Porque si yo por ejemplo arrancaba cuando terminaba la primaria, si arrancaba con la secundaria me iba a ser todo más fácil, no me iba a costar tanto aparte. Hoy día ya no sé, tendría una carrera, es algo que me... tiró para abajo, sí, sí" (Estudiante, Mujer, 36 años, 1° año, TT)

"A mi marido no le gusta. Si yo le digo "ay, tengo que estudiar", dice: "ah, no estudies..."

Entrevistadora: ¿Él terminó el secundario?

No. Yo le digo, no, pero vos tenés que ir, para que él venga y no, no quiere. Cuando yo tengo que estudiar: "dejá eso, vení, vamos para acá o para allá", dice. (Estudiante, Mujer, 32 años, entrevista grupal, 3° año, TN).

"Ahora en la Semana del Adulto yo te puedo asegurar que hay un montón que mienten y que dicen que hay clases" (Personal Directivo CENS)

"Igual nosotros lo que siempre vamos trabajando en el medio es toda esta cuestión, bueno, está bien, es una salida por ahora les decimos, esto de que vos cumplas ese rol que está estipulado culturalmente.

Pero la idea sería que esto se pudiera charlar de otra manera. Hay también un número importante de mujeres que se separan, porque esa es la otra realidad, bastantes" (Personal Directivo CENS)

En el discurso de estudiantes, docentes y directivos suele identificarse la persistencia de las mujeres en la escolaridad, como valoración positiva asociada a la condición femenina en general así como la capacidad de las mujeres de organizar y mantener simultáneamente múltiples actividades. Se describió en algunas situaciones que el hecho de conseguir un trabajo para los varones, a veces, implica la interrupción de la escolaridad mientras que para algunas mujeres mantienen simultáneamente ambas situaciones, aunque su condición laboral varíe.

"Sí, igual generalmente la mujer tiene más el incentivo, sí, tengo que hacer esto, tengo que terminar, como que se focaliza más en esas cosas. Hay mujeres que ya son grandes, que ya no tienen la necesidad de salir a buscar un trabajo o eso, en cambio lo hacen porque ellas dicen que ellas quieren terminar el secundario porque es algo que les quedó como pendiente, viste, qué sé yo" (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año)

Por parte de los estudiantes varones refieren en general la importancia de la participación de las mujeres en los trabajos grupales. Se reproducen en algunos de estos testimonios ciertos estereotipos de género.

"Sí, nosotros justo estábamos hablando el otro día que las mujeres son más corajudas. Yo por ejemplo para rendir el registro tenía un terror y ella compró el auto y se fue al otro día a rendir el registro y yo no, tardé y lo rendí la semana pasada el registro. Le digo ustedes son más corajudas, se mandan, hay lección y ellas en seguida organizan todo, nosotras hacemos el grupo acá y acá, nosotros miramos a ver con quién nos toca" (Estudiante, Varón, 39 años, 3° año, TN)

En algunos testimonios se reconoce la construcción de un lugar propio de las mujeres a partir o junto a la escolaridad en el CENS. Fueron varias las mujeres entrevistadas que hicieron referencia a la escolaridad en esas instituciones como un espacio propio y, en algunos casos, deseado por largo tiempo.

"Y porque... por lo menos a mí me distrae mucho, te abre la mente, no estás pensando nada más que te hace falta la plata y estás metido todo el día en tu casa, porque estás en tu casa y todo el día limpias... siempre hay algo para hacer. En cambio vos tenés la obligación de decir hago tal hora y ya me fui y se termina y volvés y hacés lo que es la cena y ya..." (Estudiante, Mujer, 49 años, 1° año, TT)

"Una de las particularidades es que nosotros notamos quizás en las personas más

grandes, no?, pero quizás años pasados se notaba más, el hecho de que el CENS les sirvió a tomar ciertas decisiones a las mujeres, ¿no?, principalmente. Porque el hecho de decir yo puedo estudiar lo que antes no podía o lo que antes me negaban o que me negaba yo, me parece que eso sirvió para valorarse para aumentar la autoestima y para tomar decisiones, te digo decisiones de pareja, de separaciones, de un trabajo, no?, o de tomar un trabajo o de dejar un trabajo. Me parece que en eso estuvo muy marcado, muy marcado, como algo importante para los egresados, ¿no?. Como diciendo, es una cosa también, no?, que no siguen una carrera pero dignifican el trabajo que tienen” (Personal Directivo CENS)

“...Es la primera vez que hago algo para mí misma, algo tan personal que es como que encontré a la (propio nombre) de cuando tenía 17 años. Me devolvieron la alegría los chicos. Me devolvieron la alegría” (Estudiante, Mujer, 63 años, 3° año, TN)

Por otro lado, se enfatizan sentidos diferentes referidos al lugar que ocupa la escolaridad en relación con las diferencias de género y los lugares tradicionalmente asignados a la condición femenina y a la internalización de situaciones de sometimiento a través de la desvalorización.

“...Sí, son dos cosas completamente diferentes. Los pibes dicen, “bue, vuelvo el año que viene, qué sé yo...”. Y las mujeres dicen, “¿y si no vuelvo el año que viene?”. Entonces... Al mismo tiempo eso también genera, no es lo mismo un cuatro para una señora de 40 años en primer año, que para un señor de 40 años en primer año. La señora que se saca en este primer cuatrimestre de 40 años y en primer año dice, “no tendría que haber venido, tenían razón en mi casa, no puedo”... Entonces eso también nosotros... ¿quién va a ser el primero que tome el parcial en primer año? Eso también lo bajamos” (Personal Directivo CENS)

El panorama presentado referido a los atravesamientos entre la escolaridad, el mundo del trabajo y la posibilidad de continuar estudiando en el ámbito de la Educación Superior para los estudiantes de estos CENS en general también incluye a las mujeres, como se muestra a continuación.

“Y porque la mayoría de las mujeres que están acá es por el tema que buscan trabajar. El hombre tiene mas accesibilidad en cuanto al trabajo, por el tema de las fábricas o ese tipo de cosas siempre son de tomar más hombres, en cambio la mujer en la mayoría de los trabajos que se piden mujeres tienen que tener el secundario completo o ese tipo de cosas que por ahí a uno lo limitan un montón” (Estudiante, Mujer, 20 años, 3° año, TN).

“Yo pienso que la mujer quiere...” (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN)

“Quiere progresar” (Estudiante, Mujer, 52 años, 3° año, TN)

“Quiere progresar. Si bien a ellos un poco les molesta...nos apoyan y seguimos las mujeres, siempre hay más mujeres que hombres. Pero... yo he notado en casi todos los cursos es así. En todo el colegio más o menos somos más mujeres que hombres” (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN)

“Entrevistadora: ¿y qué es esto de querer progresar?

Poder acceder a un mejor empleo” (Estudiante, Mujer, 52 años, 3° año, TN)

“Claro. Porque te piden de todos lados el secundario completo. Para todo te lo piden, tener el secundario completo te abre otras puertas que si no lo tenés” (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN)

“Hay muchas mujeres que están trabajando y estudiando, tratando de terminar su secundario para tener posibilidades de seguir estudiando” (Personal Directivo CENS)

“En las mujeres es un poco por ahí que tienen un segmento más reducido a comercio, tareas digamos del hogar, que ahí también tenemos el problema de la informalidad y sí hubo un sector en la administración, pero básicamente lo vemos cuando salen de acá, sí. Cuando salen de acá acceden rápidamente y por ahí que la mujer es la que más rápida-

mente accede a estos puestos. Digamos, si vos me preguntas primer año y en primer año encontramos la madre o la chica joven que viene a... y trabajar en limpieza, a trabajar, sí, en qué sé yo... trabajo informal, muy pocas en formal porque uno de los requisitos... Ahora, el tema es cuando sale de acá, qué posibilidades tiene... y vemos que la mujer se ubica mucho más en lo que es el área de servicios, el área de comercio, y lo vemos acá, ...es un caminar y un encontrarse con ex alumnos" (Personal Directivo CENS)

Además, como ya se señaló, en varias entrevistas fue posible reconocer en el ámbito escolar la reproducción de ciertos vínculos que remiten a la familia como institución. El fragmento de relato, que se presenta a continuación, muestra la experiencia escolar de un estudiante, vinculada a este aspecto y una valoración positiva en la recreación de vínculos asociados a la relación madre-hijo en el ámbito escolar, cuestión que suele mencionarse con frecuencia en la convivencia entre mujeres y varones distantes generacionalmente.

"Yo tuve una experiencia el año pasado [2011], dos años atrás, que tuve una compañera que tenía 58 años y... en otro colegio. Y de repente tenía la misma edad que mi mamá y era como que me sentía que estaba con mi vieja, no? y a la vez ella me pedía ayuda a mí, y no sólo en cosas del colegio sino también personales. No, que ayudaban... la experiencia de cada uno, a acrecentar el conocimiento, no?. Como que había una suerte de... saber que uno puede brindar un consejo o un apoyo a otra persona que es muchísimo más grande que yo, eso está re bueno. Es muy lindo. Lo hace sentir a uno más capaz todavía para afrontar los problemas ya sea del colegio o de la vida en general. Eso es bueno, lindo" (Entrevista grupal, varón, 31 años).

Por otro lado, en el caso de las mujeres particularmente, la crianza y cuidado de los hijos aparece asociada a las interrupciones de la escolaridad, cuestión que no emerge frecuentemente en el relato de los varones así como, muchas veces, la aproximación al CENS también se vincula a la escolaridad de los hijos y a la idea de ser un "ejemplo" para ellos al pretender que concluyan el nivel secundario, a compartir aspectos de la escolaridad o también a acompañarlos desde otro lugar.

"Aquí tenemos casos de padre, madre, hijos también alumnos. Hubo varios casos. Y casos de madres también que tienen al hijo en una situación medio conflictiva en la escuela secundaria porque o es muy grande, o repitió, o no lo quieren tomar o no sabe qué va a hacer y bueno, y nos piden vacantes para venir juntos con los hijos. Hay varios casos de madres que nos piden... juntos o en cursos paralelos o que están en primero y en segundo, pero digamos en la misma institución" (Personal Directivo CENS).

"Pero esto que es algo que dicen "no, porque justo mi hijo entró en la secundaria y yo los ejercicios combinados no los entiendo y quién le va a ayudar si no le ayudo yo y bla, bla, bla", que creo que es un discurso interesante para con sus hijos, para toda la parentela, y qué sé yo, ¿no?, entonces se hace interesante eso. Pero después escucho que todas dicen lo mismo y después cuando empiezan los recreos que traen algo para compartir y qué sé yo, todos se daban cuenta de que no pasaba por ahí, que había otros intereses. Este... se va transformando" (Personal Directivo CENS)

Se conjetura que mismo no habiendo concluido la Educación Secundaria la mujer, por su papel tradicional del cuidado de los hijos, se encuentra más próxima de la institución escolar y esto puede ser un factor que también favorezca y facilite, en el momento oportuno y con las condiciones de la oferta garantizadas, la aproximación a los CENS. Además, se destaca que según las informaciones relevadas en las entrevistas en todos los CENS visitados gran parte de las estudiantes mujeres son madres y algunas también abuelas.

"Empecé a estudiar, una, porque mi mamá me hinchaba mucho la paciencia y yo me faltaba 7°, 8° y 9° y yo le digo: bueno mami yo estudio pero si vos también estudias. Bueno vamos. Terminamos 7°, 8° y 9° y cuando nosotras estábamos terminando la maestra, la profesora, la maestra que nos daba clase nos preguntó si queríamos seguir estudiando y a qué colegio íbamos a ir y nos dijo que este tenía muy buen nivel, que viniéramos acá. Y después nos recomendaron otras escuelas que escuchamos diferentes puntos de otras escuelas más cerca a nuestra casa y dijimos no. Nos vamos al CENS. Y fue como llegué acá. Y además también pensé en estudiar no sólo porque mi mamá hinchaba, yo a mis

hijos no les puedo pedir algo que yo no tengo... Tengo hijos... de 19 y 18, 17 y 15. Y no les puedo pedir a ellos estudien si yo no lo estoy haciendo. Eran las dos cosas que..." (Estudiante, Mujer, 36 años, 3° año, TN).

"¡A los 12!, tengo 63. ¡A los 12 dejé! Lo que pasa es que yo más o menos siempre fui lectora, me gustó viste siempre leer y he acompañado tanto a mis hijos que era como que estudiaba con ellos" (Estudiante, Mujer, 63 años, 3° año, TN).

"Y entonces como que después me dediqué a trabajar y no había tampoco estas posibilidades. Por ahí y otra cosa era que también tenía que trabajar y no podía estudiar y bueno, y hacer las dos cosas. Y bueno, y después tuve a mi familia, tuve a mis hijos y me dediqué a la casa, a mis hijos y bueno, y hace dos años que se... que se dio esto y bueno, vi un cartel y fui, pregunté y bueno..." (Estudiante, Mujer, 42 años).

"Yo ya hacía unos cuatro años más o menos que me había anotado en el secundario... Y bueno, los chicos eran muy chicos, se complica todo como mamá y todo se me complicó mucho todo, cuando él venía del trabajo era todo un descontrol y tuve que abandonar... En julio tuve que abandonar, me iba muy bien pero bueno, cosas de la vida y lo dejé, estaban mis hijos como prioridad. Después mis hijos ya están grandes y dije: es una cuenta pendiente que uno tiene para uno mismo y mismo porque quiero seguir estudiando" (Estudiante, Mujer, 39 años, 3° año, TN)

En las visitas efectuadas a los CENS fue posible observar que algunas mujeres madres, que no tienen donde dejar a sus hijos concurren con ellos. Estas situaciones suelen ser reconocidas como habituales en dichas instituciones, que son receptivas en este aspecto. Sin embargo también dejan en evidencia la ausencia de acciones de política pública que permitan a las mujeres estudiantes de la EPJA contar con espacios adecuados para sus hijos mientras desarrollan sus actividades escolares, la falta de espacios de cuidado y atención para los hijos pequeños, en los horarios de funcionamiento de los CENS resulta indispensable para favorecer la escolaridad de padres, madres y en general personas que tienen a su cargo el cuidado de los niños y que muchas no cuentan con redes familiares que puedan asumir esa función, en cuanto los estudiantes asisten al CENS.

"... Veo que vienen muchas chicas, mujeres pero muchas chicas, cargadas de esa doble función todavía, de mamá... De esa cosa cotidiana que el marido dice, "te dejo, pero yo al niño no lo cuido" o "cuando venís a la noche, cociná", no?, esas cosas arcaicas. Bueno... y los veo que vienen con los chicos a estudiar. Obviamente mi primera respuesta es: "vengan con los chicos", sí. Ahora mi sueño es que algún día nosotros podamos construir, dentro de algún espacio... pero decir, bueno, a ver de qué manera nosotros podríamos generar dentro del espacio escuela algún aula, algo para que las madres vengan tranquilas a estudiar, puedan ocuparse, puedan realizarse y puedan tener el espacio en donde los chicos también estén en un lugar amigable, que alguien los cuide... No sé si llamarlo guardería porque no sé si el término... me corregís... ¿pero me entendés la idea? Y la verdad es un sueño que tengo. De decir... porque las veo, algunas incluso amamantando, otras con el changuito y vienen y me dicen "dije...", "no, pero no me tenés que pedir permiso, vení...hablá dos minutos y los profesores te van a decir que sí. Y los compañeros te van a hacer gamba". Pero las veo con eso, no?, de que viene con esa carga... Es algo para pensar de acá a los próximos 5 años, no... de decir bueno, esta Argentina tan cambiante... Es una cuestión para pensar" (Personal Directivo CENS)

Varios de los directivos entrevistados señalaron la identificación de situaciones de violencia de género, sufrida por estudiantes mujeres. Inclusive hubo referencia a situaciones de vigilancia de las mujeres por parte de sus parejas (varones que iban al CENS a controlar a las mujeres y permanecían observando), que llevaron a producir intervenciones desde la institución. En el momento en que se efectuó este estudio, en uno de los CENS visitados se proyectaba un trabajo específico, articulado a un equipo de salud del municipio, especializado en estos temas.

Además, en el proyecto institucional del CENS que prioriza el trabajo en Derechos Humanos y especialmente en la problemática de la mujer, se contemplan un conjunto de aspectos vinculados a la condición femenina, desarrollándose varias estrategias de trabajo con la población de mujeres, que predomina marcadamente en ese espacio escolar. En los otros CENS no se identificaron acciones específicas asociadas al tema género ni a la mujer específicamente.

Consideraciones finales

La LEN representa en la historia de la EPJA en Argentina un avance significativo, tanto en lo referido a su revalorización y reconocimiento como una de las modalidades del sistema educativo así como en las definiciones explicitadas por esta norma en relación con sus objetivos, criterios y organización curricular e institucional, incluyendo definiciones que contemplan las particularidades de los sujetos que participan de la EPJA. Con posterioridad a su sanción y tomando como base sus disposiciones se reconocen un conjunto de medidas de política educativa que introdujeron en los últimos años transformaciones en la EPJA, entre las que se destacan: la creación en el año 2008 de una Mesa Federal de la modalidad, compuesta por representantes de todas las jurisdicciones del país y la elaboración consensuada de un marco conceptual básico a partir de ese ámbito; la elaboración y aprobación de nuevos lineamientos curriculares nacionales para la modalidad y la introducción de modificaciones en la formación docente inicial que contemplan especificidades para la EPJA. También se reconoce la continuidad y profundización de acciones interministeriales destinadas a complementar estrategias asistenciales y de generación de empleo junto a acciones de formación referidas a terminalidad educativa y a formación profesional para jóvenes y adultos, implementadas principalmente a partir de los efectos de la crisis del 2001 y posteriormente reconocidas por la LEN, es decir, fijadas como políticas de Estado y continuadas a través de articulaciones entre áreas específicas de los distintos ámbitos ministeriales. Sin embargo, especialmente en la aproximación a las instituciones de Educación Secundaria de la EPJA efectuada para este trabajo, se evidencia que los avances en el plano normativo muestran cuestiones pendientes en relación con las acciones desarrolladas en materia de política pública orientada a la EPJA, para consolidar su identidad y fortalecer esta modalidad educativa.

El análisis de la evolución de la matrícula total de la EPJA muestra un aumento sistemático del número de estudiantes en la última década. Aunque no se trata de una tendencia novedosa, se reconoce que es resultado de un crecimiento del número de estudiantes durante prácticamente todos los años en el período 2001-2010, a excepción del año 2005, momento en el que el número de estudiantes disminuyó pero cuya recuperación en términos cuantitativos se produjo dos años después. Inclusive, al comparar el crecimiento de la matrícula de la EPJA con el de la educación común no modalizada, resulta evidente que el crecimiento de la primera en la última década ha sido un poco más expresivo que el de la segunda. Sin embargo, los datos presentados también muestran una expresiva distancia entre los estudiantes matriculados en la EPJA y la demanda potencial. El análisis de la matrícula de esta modalidad educativa permite identificar que es el nivel secundario el que concentró en la última década el mayor porcentaje de estudiantes de la EPJA, habiendo representado en el 2010 el 68% del total de la matrícula de la modalidad. Este dato resulta coherente con los referidos a una demanda potencial que, como ya fue señalado, muestra un porcentaje bastante mayor de población de 15 años y más que no ha concluido la escolaridad secundaria, ya sea porque no la inició o la interrumpió y que sí completó los estudios referentes al nivel primario.

Este aumento sostenido de estudiantes se produjo en un conjunto de ofertas educativas de la EPJA en las que continúa prevaleciendo ampliamente la gestión del sector estatal, consolidando la presencia y responsabilidad directa del Estado en la organización y administración de estos servicios educativos. Dicha oferta es diversa y en el caso del conurbano bonaerense se compone de diferentes instituciones. En este marco los CENS presentan especificidades que pueden asociarse con su tradición y su historia institucional.

Como ya se describió, junto al crecimiento general de la matrícula de la EPJA se visualiza un incremento sistemático de los estudiantes de nivel secundario de la modalidad, verificado para la mayoría de las jurisdicciones entre 2008 y 2010. Al considerar los atravesamientos de la EPJA con otras modalidades del sistema educativo se identifica también en esos años el creci-

miento de estudiantes de nivel secundario de la EPJA en el ámbito rural y en contextos de privación de libertad.

Un dato destacado es la situación de las mujeres estudiantes de la EPJA, expresada por datos de la matrícula que muestran un incremento leve pero sostenido del número y porcentaje de este grupo en los estudios de la modalidad durante la última década. También en relación con el rendimiento académico y la permanencia en instancias escolares de la EPJA, visibles en el porcentaje de graduadas que prevalecen a nivel nacional en la mayoría de las jurisdicciones y en todas las orientaciones. Esta característica distingue a nuestro país de otros de la región, en los que la participación de mujeres en los estudios de la modalidad suele ser menos numerosa⁴³. Por otro lado, para las particularidades del caso nacional, también se advierten mayores dificultades por parte de los varones adolescentes, jóvenes y adultos en relación con el rendimiento académico en las instancias escolares de la modalidad y particularmente en referencia a la conclusión de la escolaridad obligatoria en la EPJA.

Esta cuestión, identificable a partir de las generalizaciones que permiten construir los datos estadísticos, al ser indagada en las exploraciones efectuadas en el trabajo de campo muestra que en varias de estas instituciones se registra una mayor presencia de mujeres, en otras no se advierte. También se destaca el atravesamiento del tema de las edades y la pertenencia generacional, se identifica en algunos CENS un predominio de mujeres entre los estudiantes de más edad, siendo más pareja la presencia de alumnos y alumnas entre los estudiantes de menos edad. Por otro lado, desde la perspectiva de los sujetos, varios son los argumentos presentados en relación con la participación femenina en los CENS, entre otros: la inserción ocupacional o la búsqueda de progreso en la condición de ocupación así como la proyección de continuidad de estudios en la Educación Superior, cuestión que se vincula a la situación general de todos los estudiantes; capacidades y habilidades que se asocian a la condición femenina (la persistencia y al desarrollo simultáneo de diversas actividades: trabajo, familia y escolaridad); el cuidado y crianza de los hijos y la preocupación por acompañar, compartir y en algunos casos "ser ejemplo" como madres para la escolaridad de los hijos en la Educación Secundaria. Entre las diversas dificultades que el grupo de estudiantes mujeres enfrenta se reconocieron, entre otras: la ausencia de espacios que puedan ejercer el cuidado y atención de los hijos pequeños en el mismo momento en que ellas se encuentran en los CENS, las desigualdades de género y la reproducción de situaciones de control y sometimiento por parte de los varones que, a veces, llegan a incluir situaciones de violencia familiar.

Las informaciones referidas a los grupos de edad en la matrícula del nivel secundario de la EPJA muestran una diversidad en las edades de los estudiantes, cuestión que otorga características particulares a las experiencias educativas de la modalidad, como ya fue señalado para el nivel secundario en un estudio previo en el que se mencionan las diferencias intergeneracionales que caracterizan a las prácticas pedagógicas en la EPJA (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010). Se destaca que conviven en las experiencias educativas de la modalidad adolescentes, jóvenes y adultos de distintas edades. Sin embargo, a modo de generalización, se registra un predominio mayoritario de adolescentes y jóvenes de los grupos de 20 a 29 años y de 16 a 19 años. La aproximación a los CENS permitió confirmar particularidades de las experiencias pedagógicas de la EPJA, en la que en general se valoriza la convivencia entre estudiantes de diferentes edades y a veces distantes generacionalmente. En este sentido, los intercambios intergeneracionales vinculados a saberes y experiencias tanto como algunas dificultades en la convivencia entre adolescentes, jóvenes y adultos formaron parte de los hallazgos de este trabajo. Por otro lado, también se verificó el ingreso masivo a los CENS, en los últimos años, de estudiantes de menos edad, con diversas interpretaciones en relación con el trabajo de estas instituciones, particularmente reconocidas en su tradición de escuelas de adultos, con estos nuevos públicos.

⁴³ También las recomendaciones finales de las CONFINTEA desde la década del 60 y de otros eventos internacionales han enfatizado la situación de desigualdad de las mujeres y han insistido en que los gobiernos de los distintos países prioricen a esta población en los servicios educativos correspondientes a la Educación de Adultos.

En relación con las edades, ante la disposición del CFE que regula el ingreso a la EPJA a partir de los 18 años para el 2013, se advierte en el análisis de la evolución de la matrícula una tendencia en aumento a la incorporación de estudiantes menores a las edades reglamentarias establecidas para el ingreso a la modalidad. Para el nivel secundario de la EPJA este incremento se verifica especialmente entre 2008 y 2010 para el grupo de 16 y 17 años; aunque en menor medida, también se evidencia en algunas jurisdicciones la incorporación de estudiantes de 14 y 15 años. Esta situación expresa al menos dos cuestiones contrastantes. Por un lado, refiere a la inclusión de adolescentes y jóvenes que encuentran en la EPJA una posibilidad de concluir la escolaridad obligatoria, como los testimonios de los sujetos protagonistas mostraron durante la realización de este estudio; por otro, dan visibilidad a un grupo de estudiantes numeroso que, con las edades reglamentarias, ha sido excluido de la denominada educación común y colocan a los CENS en una tensión entre su tradición institucional y el trabajo con otras poblaciones.

También se evalúa a partir de la realización de este trabajo que resulta necesario avanzar en estudios que permitan indagar con mayor precisión aspectos vinculados a la situación de graduados y graduadas del nivel secundario de la modalidad que, contrastando con el aumento sistemático de la matrícula en los últimos años, ha mantenido un número similar en los años en estudio y experimentó una leve disminución en el año 2009, reiterándose la aclaración de que en este informe no fueron incluidas informaciones referidas al Plan FinEs.

Por último, y como ya ha sido señalado en otras oportunidades, se espera que este estudio y los que se realicen a futuro derivados de este trabajo contribuyan al fortalecimiento de la EPJA como modalidad del sistema educativo. Además, se reitera que, como fue señalado en la introducción de este trabajo, este estudio fue posible por la colaboración y disposición de los entrevistados. En este sentido, se afirma nuevamente que los aportes realizados por directivos, preceptores, docentes y estudiantes de la EPJA resultaron indispensables para poder desarrollar este trabajo.

Bibliografía y fuentes consultadas

Ampudia, M (2008). El sujeto de la EDJA. Territorialización y desterritorialización de la periferia, en Elizalde, R. y Ampudia, M. Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenoslibros, Buenos Aires

Bourdieu, P (2000). Cuestiones de Sociología. Istmo, Madrid

Brusilovsky, S (2006) con la colaboración de María Eugenia Cabrera. Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Noveduc, Bs. As.

Cappellacci, I; Miranda, A. (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. DINIECE. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Disponible en línea: <http://diniece.me.gov.ar>

de la Fare, M (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica. Serie: Cuadernos de Investigación, 2. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As. Disponible en línea: <http://diniece.me.gov.ar>

de la Fare, M (2011). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos. Estado del Conocimiento. Serie: Cuadernos de Investigación, 3. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As. Disponible en línea: <http://diniece.me.gov.ar>

Di Pierro, M C (2008). Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago.

DINIECE (2000 a 2010). Relevamientos Anuales. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Disponibles en línea: <http://diniece.me.gov.ar>

DINIECE (2004). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As. Disponible en línea en: <http://diniece.me.gov.ar>

Elizalde, R. (2008). Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la ED-JA, en Elizalde, R. y Ampudia, M. Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenoslibros, Bs. As

Fernández, A.L.; Gallo, M.; González, M. y Sacavini, M. (2010). La Asignación Universal por Hijo. El régimen de asignaciones familiares frente a la fragmentación del mercado de trabajo. Documento de trabajo N° 12. Centro de Estudios para el Desarrollo Argentino (CENDA). Bs. As.

INFoD (2009). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, 1. Coord.: M C Hisse. Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As.

Leccardi, C y Feixa, C (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última Década, n. 34, CIDPA Valparíso, pp. 11-32

Llosa, S (2008). El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos, en Cuadernos de Educación, año VI, n° 6, julio, Córdoba

Llosa, S. Llosa, S; Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H (2001). La situación de jóvenes y adultos en Argentina, en Revista Brasileira de Educação, n° 18, ANPED

OEI (2010). Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final. Disponible en línea: <http://www.oei.es/metas2021/forossintesis.htm>

Padawer, A (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, año 16, n. 34, pp. 349-375, jul./dez

Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos, en Puigrós, A. (Dir.) Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina Tomo VI. Galerna, Bs.As.

Sinisi, L.; Montesinos, P y Schoo, S. (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie: Cuadernos de Investigación, 1. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As. Disponible en línea: <http://diniece.me.gov.ar>

Sirvent, M.T. (1996). Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de ajuste, en RIICE, año V, n° 9, oct., FF yL/UBA, Bs.As.

UNESCO (1997). V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONF INTEA V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, Hamburgo. Disponible en línea: <http://www.unesco.org>

UNESCO (2009). VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la ecuación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belem/Brasil. Disponible en línea: <http://www.unesco.org>

Normativa

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Decreto PEN N° 165 de 2002. Emergencia Ocupacional

Decreto PEN N° 565 de 2002. Plan Social Jefes y Jefas de Hogar Desocupados

Decreto PEN N° Asignación Universal por Hijo para al Protección Social del 2009.

Resolución CFE N° 22/2007. Plan Federal de la EPJA 2007-2011

Resolución CFE N° 24/2007. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Resolución CFE N° 74/2008. Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente (sustituye el capítulo aprobado por Resolución CFE N° 24/07).

Resoluciones CFE N° 87/2009 y N° 118/2010. Presentación para la discusión y aprobación del Documento Base de la EPJA y de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la EPJA.

Resolución MDS N° 1375/2004. Creación del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social "Manos a la obra".

Resolución MDS N° 1023/2009. Modificación del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social "Manos a la obra".

Resolución MDS N° 3182/2009. Creación del Plan Ingreso Social con trabajo "Argentina Trabaja".

Resolución METySS N° 209/2003 y N° 210/2003. Reglamentos operativos para Terminalidad Educativa y Formación Profesional.

Resolución METySS N° 178/2003. Derogación Reglamentos operativos para Terminalidad Educativa y Formación Profesional.

Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos, Serie A N° 21 (A 21), aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación en 1999.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.