

Sentidos de estudiantes en torno a la experiencia de realizar el secundario en instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis

Students' perceptions around the experience of completing secondary education in institutions of the Program of Permanent Education for the Young and Adults in San Luis

María Noelia GÓMEZ *

RESUMEN

Este trabajo se desprende de la tesis "*Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os*" (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia", presentada en diciembre de 2019 para acceder al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones (FCEJS - UNSL). Aquí se hace foco en el análisis de los sentidos atribuidos por estudiantes a la experiencia de cursar el secundario en la EPJA, organizados en tres grandes categorías: sentidos en torno a los vínculos con las/os otras/os, sentidos atribuidos a la *relación con el mundo* y sentidos en *relación a sí mismas/os* (Mélich, 2006). Con los primeros fue posible visualizar el valor que le otorgan a los vínculos cara a cara en la experiencia. Respecto a los segundos, el tránsito por la secundaria les habilitó el acceso a saberes que recuperan como valiosos y que encuentran útiles tanto para sus vidas cotidianas como para pensar nueva y más críticamente el mundo. Además, la experiencia promovió nuevos sentidos en relación a sí mismas/os, ya que tras su paso por el secundario en la modalidad se sienten más capaces y se plantean nuevos proyectos a futuro. Recuperar estas voces permitió acceder al modo subjetivo en que cada quien significa el mundo en el que vive, lo reinterpreta, reelabora e imprime novedad y hacerlas dialogar con los discursos más amplios de las normativas que materializan las políticas públicas para la modalidad.

Palabras clave: sentidos; secundario; experiencia; jóvenes; adultas/os.

ABSTRACT

This paper, which come from a fieldwork carried out by the research named "*Public policies for the Permanent Education for Youth and Adults (EPJA) secondary level in San Luis from 2006 at the actuality and the students senses about the experience*" presented in december 2019 to access to Master's Degree in Society and Institutions (FCEJS - UNSL). Here we focus on the analysis of the senses attributed by students to the experience of attending secondary school at EPJA, organized in three main categories: senses around the *links with others*, senses around the *links with the world* and sense *in relation to themselves* (Mélich, 2006). With the first one it was possible to visualize the value they give to face to face links in

* Magíster en Sociedad e Instituciones. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: gomez.noelia9@gmail.com

the experience. About the latter, the transit through the secondary school enabled them to access knowledge that they recover as valuable and that they find useful for their daily lives and for think more critically the world. Furthermore, the experience promoted new senses in relation to themselves because since after passing for the secondary school in EPJA they feel more capable to design new future plans. Recovering this voices allowed access to the subjective way in which each one means the world, reinterprets it, reworks it and prints new senses and put into dialogue with the broader discourses of the public policies for the modality.

Key words: senses; secondary; experience; young; adults.

Puntos de partida

El presente trabajo se desprende de una investigación más amplia denominada "*Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os*" (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia", tesis que fue presentada en diciembre de 2019 a los fines de acceder al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones. En esta oportunidad, se presenta el análisis que se desprende del abordaje de uno de sus objetivos específicos: "*Comprender los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia formativa llevada a cabo en las instituciones de la EPJA nivel secundario en San Luis en la actualidad*". Con este artículo se busca compartir algunas reflexiones en torno a la trama educación-sociedad que, en el marco de los acontecimientos actuales y recuperando algunos de los aspectos de la investigación realizada, pueden echar luz a la hora de repensar el sentido de la escuela hoy.

La mencionada tesis tuvo como objetivo general "*Comprender las políticas públicas de la EPJA para la educación secundaria, las instituciones que la conforman y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia formativa llevada a cabo en San Luis, desde 2006 a la actualidad*". El trabajo de investigación buscó aportar conocimiento al campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (en adelante EPJA), particularmente en lo que respecta al contexto de la provincia de San Luis, y abordó el objeto de estudio en tres dimensiones: por un lado, la de las políticas públicas que se han desarrollado para la modalidad desde la sanción de la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206 (en adelante, LEN) del año 2006 hasta la actualidad, pasando por el plano de las políticas materializadas concretamente en instituciones para, finalmente, recuperar la dimensión de los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia de cursar sus estudios secundarios en la modalidad.

En el presente artículo se reconstruyen los aspectos teórico-metodológicos más amplios de la investigación y se focaliza puntualmente la mirada en las reflexiones que se desprenden del análisis de los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia de transitar y/o de culminar sus estudios en la EPJA.

Dichos sentidos fueron reconstruidos en tres grandes categorías que tienen que ver con los vínculos con las/os otras/os, consigo mismas/os y con el mundo (Mélich, 2006) que la experiencia de realizar el secundario en la modalidad les habilitó a las/os entrevistadas/os. La intención de esta producción es bucear en el campo de la experiencia en educación y, adentrarse en la dimensión simbólica de la producción de sentidos, para comprender de un modo quizás más profundo y complejo la manera en que las políticas públicas habilitan u obstaculizan la concreción de mayor justicia social y el goce de derechos humanos fundamentales, tal como los enunciados de las principales normativas analizadas en la investigación lo pronuncian. Recuperar las voces de las/os estudiantes destinataria/os de esas políticas públicas, aporte quizás matices y otras texturas a la letra - muchas veces muerta - de las normativas que regulan la modalidad.

En el contexto conceptual de la investigación realizada, se entiende a la EPJA como una modalidad del sistema educativo que se presenta hoy como un campo complejo de sujetos, discursos, instituciones y prácticas y que se caracteriza fundamentalmente por su heterogeneidad. Más que por las edades de la población que recibe, en la investigación se entiende la EPJA desde un enfoque socio-histórico y cultural, centrándose más en las características de la población que atiende y no tanto en el criterio etario (Brusilovsky y Cabrera, 2015). Asimismo, en el estudio se tomó solamente el nivel medio escolar de la EPJA, dejando por fuera las numerosas experiencias que existen más allá de la escuela, en el campo de la formación laboral, la educación popular, los movimientos sociales o la alfabetización, sobre las que se puede seguir trabajando a futuro.

Siguiendo a Sirvent (1996) se puede decir que, históricamente en Argentina, la EPJA estuvo asociada a “acciones de alfabetización y de educación compensatoria orientada a aquellas poblaciones que no accedieron a la educación primaria completa, pertenecientes por lo general a sectores populares” (en Acín, 2013: 49-50). Esther Levy define a la EPJA como “[u]na modalidad que atiende a personas cuyos derechos han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos” (Levy, 2015: 2).

En diciembre de 2006 se sancionó la LEN N° 26.206 que derogó el marco normativo propio de las políticas neoliberales de los '90, e incorporó a la modalidad dentro del sistema educativo junto a las otras trece. La EPJA en la LEN es definida como aquella educación que está destinada a la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida. Entre sus objetivos se encuentran: brindar formación básica, desarrollar la capacidad de participación, mejorar posibilidades de inserción laboral, incorporar contenidos respecto al género y la diversidad cultural, promover la inclusión de personas con discapacidad y adultas/os mayores.

Hoy, la oferta de EPJA de nivel secundario presenta en nuestro país “una gran variedad de tipos institucionales, en algunos casos yuxtapuestos como “capas geológicas”, dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados” (Finnegan, 2016: 37). A pesar de este panorama complejo, en los últimos años se han advertido logros para la EPJA tanto en el plano de las políticas públicas como en el de las experiencias y prácticas concretas. “Hay un cambio de posición relativa de la modalidad en la política educacional, atribuyéndose mayor importancia a ese campo tanto en el discurso como en el organigrama de gobierno y en sus acciones propiamente dichas” (Di Pierro, 2012: 50).

Pese a todas estas conquistas, aún hoy la EPJA acarrea la herencia originaria de una educación remedial y compensatoria, haciendo que los enunciados muchas veces queden sólo en discursos y que la modalidad sea poco valorada a la hora de plantear políticas, acciones e inversiones concretas para el sector. En los últimos años se observa el crecimiento de una diversidad de ofertas en la EPJA de carácter desigual, que toman el formato de programas y/o proyectos puntuales, a corto plazo y que “tienden a darse al margen de la oferta escolarizada y tienen escasa o nula articulación con ella” (Finnegan, 2012: 37). Estos planes y programas de terminalidad educativa, que conviven hoy con las escuelas nocturnas, son la expresión de la focalización en materia de políticas públicas que, a pesar del cambio de rumbo que a partir de la LEN se quiso imprimir a la política educativa, aún acarrea modos de entender y hacer política propios de los '90. Siguiendo a Finnegan (2012: 37) podemos decir que “las propuestas de terminación de niveles educativos de EDJA se presentan como alternativas que ofrecen sistemas más flexibles de atención educativa, y en parte, como plan *b* frente a diversas deficiencias del sistema escolar regular”.

En cuanto al nivel de análisis de los sentidos de las/os sujetos participantes de la EPJA, lo que interesó en la investigación fue observar:

La “capilaridad social” del rol del estado, o sea, las manifestaciones de su presencia celular en la organización de la vida de una sociedad. Visto así, el estado no es una entidad que está arriba o afuera de las interacciones sociales. Está presente (o también ausente) de múltiples maneras en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana, sea a través de las conductas que prohíbe o sanciona, de los riesgos que previene, de las oportunidades que crea o niega a las personas de a pie (Oszlak 2011: 4).

De este modo, la noción de experiencia - estrechamente ligada a la de sentido y formación - fueron los otros conceptos teóricos que se constituyeron en la investigación en una potente caja de herramientas para intentar atrapar lo que se escapa con frecuencia en el estudio de los fenómenos educativos: la perspectiva subjetiva e intersubjetiva de las/os sujetos en torno a su experiencia formativa y los efectos de las políticas públicas y las instituciones en las vidas particulares de cada quien.

Si la experiencia es “lo que nos pasa” (Larrosa, 2006), lo que nos construye, nos forma, nos de-forma o transforma, ésta adquiere sentido a través del lenguaje y de los procesos de simbolización que construyen las/os sujetos en torno a los acontecimientos. La noción de sentido aquí empleada se asienta en las conceptualizaciones del autor Joan Carles Mélich (2006), quien aporta una mirada desde la antropología y la filosofía de la educación.

La única realidad que existe para el autor es la realidad narrada, constituida, leída, interpretada por el lenguaje, y un tipo especial de lenguaje: el lenguaje simbólico, que muestra lo que la realidad *significa*, no lo que la realidad es (Mélich, 2006). Así, como el mundo es un mundo interpretado, necesitamos sentidos que nos lo signifiquen, nos orienten el accionar y nos ayuden a dominar la contingencia. De allí que para el autor, el ser humano no puede, al llegar al mundo, dejar de producir sentidos en relación a las/os otra/os con quienes se encuentra, en relación a sí mismo y en relación al mundo en el que vive.

Los sentidos se inventan y se crean en cada momento histórico particular y desde la peculiar situacionalidad subjetiva de cada quien. Tienen que ver con la memoria, con lo dado, con la herencia pero también con los deseos y aspiraciones a futuro. Los sentidos permiten resolver “la tensión entre la situación encontrada y la situación deseada” (Mélich, 2006: 43), definen el modo en que el ser humano se sitúa en el mundo desde una particular biografía e inserto en una historia heredada pero también es lo que empuja a buscar otras realidades, motorizando el deseo.

Retomando palabras de Duschatzky y en diálogo con los resultados que arrojó esta investigación, se puede pensar que:

La escuela entonces podrá erigirse en el ‘horizonte de lo posible’ a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses. La escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos. Es en el terreno del elemento extra, de los desplazamientos de sentido, que la escuela parece perfilarse como ‘horizonte de posibilidad’ (en Bolleta y García, 2011: 4).

Estrategia metodológica

Dada la complejidad del objeto de estudio delimitado para el mencionado trabajo de tesis, se hace necesario puntualizar y describir en este apartado algunos aspectos teóricos y metodológicos que acompañaron y sostuvieron el proceso, para favorecer una mejor comprensión del tratamiento del tema específico seleccionado para esta presentación.

El primer desafío del estudio fue reconstruir el derrotero de las políticas públicas tanto nacionales como provinciales, desde el 2006 a la actualidad, para una modalidad que históricamente, la mayoría de las veces, no fue prioritaria para los gobiernos de turno. Esta reconstrucción no se redujo a una tarea meramente cronológica, sino que se analizaron los marcos legales desde una mirada situada, poniendo foco en los discursos que desde las principales normativas se fueron emitiendo acerca de las finalidades de la EPJA, las/os destinatarias/os, las instituciones que la imparten, entre otros aspectos.

El otro desafío, no menos importante y que refiere a la segunda parte del objetivo general de la investigación, consistió en entramar el marco legal analizado con las voces de las/os sujetos destinatarias/os de aquellas políticas públicas. Con esto se pretendió contrastar, nutrir y/o complementar los discursos de las leyes con el relato de las experiencias encarnadas en estudiantes de nivel secundario de la modalidad EPJA en la provincia de San Luis.

La dimensión simbólica, reconstruida a partir de los sentidos de las/os sujetos que transitan o transitaron experiencias formativas en la modalidad, aportó una textura y un complemento particular a aquella mirada macro sobre las políticas públicas. Permitió ir tejiendo, a partir de las voces particulares, ese diálogo pretendido entre las huellas y las marcas subjetivas que puede dejar una experiencia y las estructuras macro que le dan forma y operan como horizontes de posibilidad o de clausura a la hora de reconstruir o volver a dotar de sentido a un proyecto de vida.

El diálogo entre estos dos planos (estructuras normativas y experiencias formativas) se realizó desde el enfoque investigativo cualitativo, por considerarlo el más apropiado para investigar fenómenos sociales y humanos. Se asumió para la investigación el paradigma hermenéutico - interpretativo, que busca reconstruir y comprender los sentidos de las/os sujetos acerca de la experiencia que viven como estudiantes de la EPJA. Dicho paradigma permite comprender el modo en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido por las/os sujetos (Vasilachis, 2006).

Los instrumentos empleados para reconstruir los sentidos fueron entrevistas en profundidad, que se complementaron con el análisis documental de las normativas. Los escenarios de la investigación fueron las instituciones que imparten EPJA nivel secundario en la ciudad de San Luis: las escuelas nocturnas (CENS y Escuelas para Jóvenes¹) y los planes y programas de terminalidad educativa nacionales y provinciales (FinEs, de corte nacional y PIE, de corte provincial). El diseño, al ser flexible - propio de la investigación cualitativa - fue siendo reajustado durante el desarrollo del proceso.

Debido a que la muestra estuvo definida conforme a criterios, se la puede caracterizar como intencional, no probabilística (Goetz y LeCompte, 1988). Estuvo conformada por 8 (ocho) estudiantes jóvenes y adultas/os, hombres y mujeres de sectores populares, que vieron interrumpidas por diversas razones sus trayectorias educativas y que las completaron o las estaban retomando, al momento de la investigación, tanto en Planes o Programas de Terminalidad Educativa provinciales o nacionales o en Centros Educativos Nocturnos para Jóvenes o Adultas/os (CENS o Escuelas para Jóvenes).

Análisis de los sentidos que las/os estudiantes le atribuyen a la experiencia de realizar el secundario en la modalidad EPJA

Con el objeto de poder comprender los sentidos que estudiantes de la EPJA le atribuyen a la experiencia formativa del secundario en la modalidad, en un primer punto de la investigación y a partir de las entrevistas en profundidad realizadas, se reconstruyeron las *razones acerca de volver a estudiar* en instituciones educativas formales. Se consideró que las motivaciones

¹ Las instituciones que imparten EPJA secundario en la provincia de San Luis, a partir del decreto N° 1953 del año 2013, se dividen en "Escuelas para jóvenes" que reciben a la población que va desde los 16 a los 18 años, y CENS o Escuelas de Adultos, que reciben a estudiantes mayores de 18 años y sin límite de edad.

que empujan a las/os estudiantes a la acción de retomar los estudios ofrecen un marco interpretativo para comprender los modos en que se posicionan o predisponen ante la experiencia que estaban por comenzar a vivir o, en algunos casos, están viviendo. Las razones van a operar en la movilización del deseo para encaminarse a la acción que busca alcanzar una situación anhelada, que no se posee en el presente.

En un segundo punto, y en el cual hace foco el presente artículo, se reconstruyeron los sentidos que las/os estudiantes le atribuyen a la *experiencia de transitar el secundario en las instituciones de la EPJA*. Se recupera aquí lo que dicen las/os sujetos acerca de esa experiencia en términos de la relación con la/os otra/os, consigo misma/os y con el mundo (Mélích, 2006).

Los sentidos en torno a los vínculos en la experiencia de la EPJA

La educación es, en tanto acontecimiento ético, una experiencia de la alteridad, una experiencia “*del tú*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010), una experiencia de la relación con otras/os (Bárcena y Mèlich, 2014). Este particular encuentro tiene como condición imprescindible la presencia de la/el maestro/a o profesora/or, quien se relaciona con las/os estudiantes por medio de los contenidos que pone a disposición y, sobre todo, también enseña su propia relación con el saber que transmite (Recalcati, 2016).

Vinculados a estas consideraciones, un conjunto de sentidos que las/os estudiantes le atribuyen a la experiencia de cursar el secundario en las instituciones de la EPJA giran en torno a los vínculos que forjaron con otras/os en este camino formativo. Tanto en los vínculos con docentes como con pares y/o con las familias, los sentidos ilustran el valor que tienen para estas/os estudiantes los encuentros cara a cara y las presencias de otras/os que acompañan durante el proceso de formación. Se cree que la escuela puede convertirse en un espacio de encuentro-convivencia con las/os otras/os (Martín, 2018); de allí que las/os entrevistadas/os le atribuyen un particular sentido a los *vínculos entre pares*. Las/os tres entrevistados del PIE expresan:

“El compañerismo (...), el tema de las experiencias de cada uno, cada uno llevaba una idea diferente de lo que era estudiar, todos nos creíamos incapaces viste, y salíamos con cada cosa, entre ello salían los recuerdos de la niñez, anécdotas...” (Sujeto G.)

“Entonces está bueno, porque juntaban a mucha clase de gente con distintos problemas y distintas realidades que ahí se unen con un igual motivo: terminar el secundario. Entonces viste eso está bueno...” (Sujeto S.)

“El PIE me dejó un par de amigos, que cada cumpleaños nos juntamos, ya pasaron 3, 4 años y nos seguimos juntando, nos mandamos mensajes...” (Sujeto R.)

La entrevistada que cursó su secundario en el CENS expresa el valor de los vínculos en la escuela, caracterizados por la hospitalidad y que perduran en el tiempo:

“De ahí salió un grupo de amigos, no solo de profesores que bueno, hasta ahora nos seguimos juntando y viéndonos. Con los compañeros y con los profesores hicimos vínculos, tenemos grupos, salimos, nos juntamos a comer, nos invitamos a reuniones, siempre tenemos contacto...” (Sujeto P.)

Por otro lado, las/os estudiantes de la Escuela para Jóvenes recuperan el valor de los vínculos entre pares en su experiencia del secundario nocturno, sobre todo en una edad en donde el grupo adquiere una fuerte potencia subjetivante y de pertenencia para

adolescentes y jóvenes, quizás tan fundamental que se convierte en el “único” aspecto positivo que uno de ellos recupera de la experiencia:

“Lo único que veo positivo hasta acá es que vino mi amigo, también tengo mi primo en 2°, que también me ayudó; tengo una amiga en 1° y también tengo un amigo en 1°. Pero no, no veo nada, sólo los amigos que han venido, mi primo, que los conozco y en el recreo me hablaban, porque si no estaba solo...” (Sujeto A)

Otra estudiante de la Escuela para Jóvenes significa los vínculos entre pares otorgándoles un especial sentido en términos de la posibilidad de aprender a convivir con las/os otras/os (Martín, 2018):

“Hay mucho compañerismo, aunque pareciera que no, todos dicen la escuela nocturna es terrible, no! todo lo contrario, he visto mucho compañerismo, muchos amigos, o sea, muy diferente, todos son más centrados, más tranquilos, todos tratan de ser compañeros, no hay peleas (...). En la escuela aprendes a convivir (...)” (Sujeto D.)

En contraste con estos sentidos, emerge en los relatos de quienes cursaron el secundario particularmente en el Plan PIE, el recuerdo de la *soledad que vivenciaron en el acto de aprender*, en este específico formato institucional, basado sobre todo en la modalidad digital:

“Es un sistema que vos lo aprendes a tu manera y vos si lo entendés mal, no lo entendés cuando lo estás rindiendo porque nadie te dice ni nadie te explica no es así, o es así, entonces esas son las dudas que te queda (...). Me hubiera gustado que me explicaran, que me enseñaran las cosas (...). Me hubiese gustado que cada clase fuera como a los chicos, que cada clase es un tema que te lo escriben en la pizarra, que te lo explican...” (Sujeto G.)

La misma estudiante enfatiza en su relato:

“... Vos estás aprendiendo sola (...) Vos tenías una duda y te la quedaste para siempre si no la buscaste vos con alguien que te la explique (...) te quedaste así (hace un gesto como de parálisis), no avanzaste, porque tenes miedo de equivocarte, tenes miedo a hacer las cosas mal, y hasta que vos lo entendes al sistema tenes miedo de rendir mal, tenes miedo de no aprobar, tenes miedo, viste...” (Sujeto G)

La estudiante S. del Plan PIE también agrega:

“Es algo que vos lo hiciste solo, es como si nunca hubieras ido a la escuela y hubieses hecho el secundario a través de una computadora, tu único amigo era la computadora y, de vez en cuando, el docente. No tuviste una contención...” (Sujeto S.)

En estos relatos se puede advertir la necesidad de ser acompañadas/os por un/a otro/a en el proceso de aprender y no sólo desde la explicación sino también desde la presencia que la/el docente puede ofrecer en la escuela. Las frases *“Es como si no hubieras ido nunca a la*

escuela”, “*me hubiera gustado que cada clase fuera como con los chicos de la escuela*” son expresiones que denotan el deseo de aprender en diálogo y en un espacio-tiempo compartido con otras/o. La experiencia de aprender “solos”, con la computadora, da cuenta de la necesidad de haber vivenciado el proceso de un modo más dialógico, en un encuentro cara a cara que permita el intercambio y la conversación. Se entiende que el trabajo del docente - y que es el que desearían haber tenido esta/os estudiantes - tiene que ver con la presencia (Larrosa, 2019, Recalcati, 2016). Una presencia que se hace a través de la palabra y en torno a una materia sobre la que hablar con la/os estudiantes, y a través de ella, hablar sobre los temas del mundo (Larrosa, 2019).

El reconocimiento de la educación como experiencia relacional y el sentido que tiene para quienes vuelven a la escuela después de mucho tiempo es especialmente destacada en algunas viñetas como las que siguen:

“De la escuela no hubiera cambiado nada, absolutamente nada. Ni a la señora de la limpieza que nos recibía todos los días con una sonrisa, y nos recibía en la puerta, no, no cambiaría nada de esa experiencia. Era una escuela con todas las letras... todos eran muy accesibles (...). Lo positivo era poder llegar todos los días, llegar todos los días, asistir, encontrarte con tus compañeros que se volvieron parte de tu familia...” (Sujeto P.)

“Los profesores siempre te hablan de eso, “chicos no falten”, “terminen de estudiar, es importante, yo sé que por ahí les cuesta pero no dejen de estudiar”. Como que te alientan a que termines de estudiar, así que por ese lado los vínculos son bastante buenos...” (Sujeto C)

Finalmente, la experiencia de transitar el secundario en estas instituciones y haber decidido concluir este proyecto pendiente es habitada por otros rostros que son los de las familias que acompañan y sostienen en esta nueva meta. Así lo expresan estudiantes para quienes la experiencia formativa en la modalidad es profundamente afectiva en términos de las devoluciones que desean realizar a los apoyos familiares o las motivaciones que encuentran en relación a hijas/os o parejas que están ahí, presentes, sosteniéndolas/os en este proceso:

“Mi mamá me ha dicho, “yo no me voy a morir hasta que no llegue el día que te vea con el título”...y cuando me recibí del Plan PIE ella fue la primera que fue a verme...” (Sujeto R.)

“Mi pareja, que está en la universidad y me dijo: “gorda terminá de estudiar, es algo que vos querés y te va a hacer bien, y vas a conseguir otro tipo de trabajo”, porque la mayoría de los trabajos te piden un secundario completo. Entonces siempre me alienta a que termine...” (Sujeto C.)

“Mi familia también me ayuda mucho, mis viejos siempre a favor de esto, este, pero es más propio de mi de independizarme también, yo sé que estoy ahí porque me están permitiendo estudiar...” (Sujeto S.)

Como se puede observar, estas/os tres sujetos remiten a este gran Otro que es la familia, grupo fundante de la subjetividad al interior del cual se construyen las primeras y más significativas experiencias de aprendizaje y que son la plataforma desde la cual se despega, posteriormente, hacia otros grupos e instituciones. En subjetividades fragilizadas como las que llegan a la EPJA, los vínculos familiares de sostén se vuelven imprescindibles cuando se decide estudiar y, junto a ello, se continúa siendo padre, madre, hija/o al cuidado de

adultas/os mayores, pareja o sostén del hogar. En la EPJA se estudia a la par que se realizan el resto de las actividades de la vida adulta y es por ello que para estas/os sujetos contar con ese apoyo es fundamental a la hora de encaminarse en este nuevo proyecto.

Los sentidos en torno a la relación con el mundo en la experiencia EPJA

Un segundo núcleo de sentidos atribuidos a la experiencia formativa en la EPJA, refiere a lo que Mélich (2006) conceptualiza en términos de sentidos en torno a la relación con el mundo al que se llega, a la herencia recibida y a lo que se hace con ella. Se llega a un mundo narrado, pero que no se internaliza como copia fiel, sino que es re interpretado en procesos de aprendizaje que producen “efectos de sentido”. Es también lo que señala otro autor cuando expresa que, en el encuentro educativo “no todo está ya escrito, aunque todo tienda al retorno, a la repetición (...) existe un intersticio, una grieta, una oportunidad de jugar que ninguna repetición podrá borrar jamás” (Racalcati 2016: 148-149). De allí que las/os estudiantes se vinculan en la experiencia con lo dado pero, por los márgenes de libertad y lo imprevisto que tiene la educación en tanto acontecimiento, pueden hacer nacer con ello otra cosa (Bárcena y Mélich, 2014).

Este “mundo narrado” en las instituciones educativas se recorta y se representa en formas de contenidos, materias, ejercicios, lecturas, textos. Un mundo representado, *gramatizado*, cuyo “uso” o “función” inmediata se suspende para ser estudiado y comprendido, tomando distancia de él por medio de representaciones (Larrosa, 2019).

Las/os estudiantes refieren a que esta relación con el mundo adquiere nuevos sentidos para ella/os en su paso por la EPJA, favorecida por contenidos valiosos tanto para pensar el mundo como para actuar en él y pensar su propio lugar en la realidad que viven. La estudiante G. refiere que aprendió en el PIE:

“Los conceptos, las cosas así que uno no las tenía claras, ahí aprendí bastante, bueno, todos aprendimos a desarrollar la mente, a desarrollar un tema, a escuchar, a leer la consigna, viste, entonces todas esas cosas y ahí después de eso, es como que ya la tenías más clara, como que podías leer un tema...” (Sujeto G.)

La particularidad de esta viñeta tiene que ver con que dichos aprendizajes acontecieron en la única materia del Plan PIE que, según cuenta la entrevistada, contó con la mediación del tutor y con material de trabajo impreso para el estudio. Esta experiencia es recuperada por G. como una instancia valiosa y satisfactoria dentro del PIE y que alude a una transformación subjetiva, a una conciencia de “*tenerla más clara*” después del paso por esta experiencia. Se puede afirmar, coincidiendo con Ferry (1997), que la formación es una dinámica de desarrollo personal, de trabajo consigo misma/o, pero siempre con la ayuda de mediaciones, que posibilitan este proceso.

Por otro lado, en relación al manejo de las TIC, la misma estudiante señala que, al usar todo el tiempo la plataforma virtual del PIE, aprendió a manejar herramientas que antes desconocía, implicando para ella una novedad que impacta subjetivamente al verse pudiendo manejar dispositivos que antes desconocía:

“Al principio no me imaginaba yo de llegar y hacer un programa, de hacerte un correo, esas cosas las aprendí...” (Sujeto G.)

El valor instrumental que adquiere lo aprendido en esta experiencia y que cobra sentido en relación al mundo y a las vivencias familiares y cotidianas que se tienen por fuera de la escuela, es reconocido también por estas estudiantes:

“Ayer estábamos con el nene mío, que le costaba hacer una ecuación, que tenía que “despejar X” y yo lo había visto, y bueno ya recordando fuimos haciendo la ecuación y más o menos salió. Así que, no, los contenidos que vi me sirven...” (Sujeto P.)

“Uno entiende muchas cosas que al principio no sabía para qué eran. Como yo le digo a mi papá, ahora escucho la tele y digo ¡ah...! ahora entiendo por qué hablan así! Entiendo muchas cosas de la economía, mi papá ve muchos los programas esos donde hay distintas opiniones por ejemplo sobre el sistema laboral. Siempre creí que discutían al pedo porque no solucionan nada, pero ahora entendés muchas palabras y muchas cosas que al principio no sabías para qué servían, por qué las decían, por qué repetían tanto lo mismo y ahora yo estoy entendiendo todas esas cosas (...) Muchas cosas que nos han enseñado uno dice “las estuve usando” y no sabía para qué servían. Entonces, todo eso lo vas entendiendo. Aprendes a administrar muy bien la plata, que ahora se necesita, aprendes a salir adelante, a crear ideas nuevas, a proponerse nuevas metas...uno va aprendiendo todo eso, o yo aprendí todo eso, que antes...puede que mis papás me hayan ayudado un poquito pero no es lo mismo que venir a la escuela...” (Sujeto D.)

Tal como se plantea en la investigación, la escuela es ese espacio-tiempo separado del mundo del trabajo y de la vida cotidiana en donde la/el profesor/a pone a disposición de las/os “nuevos” “porciones de mundo” que toman la forma de contenidos escolares en torno a los cuales se establece una conversación (Larrosa, 2019). En el encuentro cara a cara en las experiencias formativas en la escuela se habla, se ejercita, se narra y se trabaja de un modo particular con el mundo, distinto a otros espacios de la vida social. Se “presta atención” y “se toma distancia” de lo que acontece en el mundo para comprenderlo, simbolizarlo, *gramatizarlo*, conocerlo en profundidad, suspendiendo por un momento el espacio y el tiempo de la vida cotidiana, para su estudio, para elaborar otra comprensión de lo que acontece. Tal como señala la estudiante D. en el relato anterior, en la escuela *“Uno entiende muchas cosas que al principio no sabía para qué eran”*, y en esa nueva comprensión, se establecen nuevos vínculos con el mundo al que llega, nuevos sentidos de su relación con el mundo.

Lo dado, la herencia, la cultura que se pasa a las/os nuevos en la escuela se transforma cuando le imprimen a lo que allí circula nuevas miradas, nuevos modos de hacer con eso que pasa, nuevas maneras de contarlo, nuevos sentidos. Para Larrosa finalmente *“entregar el mundo a los recién llegados no puede ser destinarlo sino confiarlo”* (2019: 194), confiar en que harán con lo que les pasamos otra cosa.

Los sentidos en relación a sí misma/o en la experiencia de la EPJA

Por último, se entiende que la educación es una experiencia de “humanización” que introduce a las/os sujetos en la cultura (Recalcati, 2016), es una auténtica experiencia de “formación” (Bárcena y Mélich, 2014) y de “transformación” subjetiva (Larrosa, 2006). Ligado a esto, en este último apartado se agrupa un tercer núcleo de sentidos atribuidos a la relación consigo mismas/os que las/os estudiantes de la EPJA reconstruyeron en su paso por esta experiencia formativa.

Cuando la educación es una verdadera experiencia, las/os sujetos se transforman y, al tomar distancia de ella, le atribuyen nuevos sentidos a las relaciones que establecen consigo mismas/os como estudiantes. Tal como afirman “la acción educativa es la

construcción del relato de una identidad, de una vida” (Bárcena y Mélich, 2014: 90) y los sentidos que aquí se recuperan tienen que ver con la construcción de nuevos modos de contarse a sí mismas/os que esta experiencia habilitó en las/os sujetos. Así lo expresa la estudiante G. del PIE:

“Me siento como que...estoy capacitada para otras cosas. Porque por ejemplo, antes tenía más limitaciones, yo lo comparaba por ejemplo, en ese tiempo decía, yo nunca voy a poder entrar a una fábrica, porque no tengo el secundario, viste, pero lo veía ahí. Hasta ahí me limitaba, hasta las fábricas. Ahora, por ejemplo, yo me siento digo ojalá un día vea una carrera que pueda hacer, que pueda estudiar. Una cosa viste, o sea,...tengo ganas de seguir estudiando, entonces como que veo mis capacidades yo sola me las voy aumentando. No sé si algún día me voy a chocar con una pared y me daré cuenta que no es así. Pero por ahora te digo me creo capaz de más cosas...” (Sujeto G.)

Para las/os entrevistadas/os, la experiencia de la EPJA cobra sentido en relación a sí mismas/os en el sentirse mejores o más capaces. Cuando se produce un verdadero aprendizaje, la experiencia formativa “reclama una búsqueda y una transformación: la búsqueda del propio ser como cuestionamiento de toda idea preconcebida de uno mismo” (Bárcena y Mélich, 2014: 180). Así lo expresan estas estudiantes:

“Me dejó el que uno si se propone algo puede, cuesta, no fue fácil, o al menos en mi caso el último tiempo; pero el que te digan que no vas a poder y la luches y llegues adonde vos querés, esa es una satisfacción muy grande. Es muy grande saber que pudiste, a pesar de todas las trabas que pudiste tener, es personal más que nada. Un logro personal...no fueron logros económicos, pero un crecimiento enorme como persona, la cabeza como que se explotó y se abrió y eso bueno, fue muy satisfactorio para mí...” (Sujeto P.)

“Para mí terminar la secundaria fue decirme: “se puede, viste?” Creerme, o sea, no sé, como que me dio ánimo de sí podés, hay cosas que sí se pueden, o sea, que no hay edad para hacerlas, sino que hay que dedicarle el tiempo que hay que dedicarle, la forma de que vos te lo tomes, la organización, y vos decir sí podés. Porque a pesar de que yo creía de que esa no era la forma yo dije no, si voy a terminar, y empecé y lo voy a terminar (...). Como que para mí fue un logro y estoy orgullosa de lo que he hecho. De la manera que sea, estoy orgullosa porque lo pude hacer...” (Sujeto G)

“Sentí un cambio emocional, lo logre, un cambio de logro, es más me fui de traje, camisa y corbata a recibir el título y me hicieron una entrevista (...) para mí fue un logro...” (Sujeto R.)

Se entiende al “aprendizaje como algo que nos ocurre como seres humanos, y que, en parte, puede cambiar nuestra existencia, o la conciencia que tenemos de ella” (Bárcena y Mélich, 2014: 170). El paso por la EPJA deja sentidos en relación a esto en esta estudiante del CENS:

“Fue un crecimiento personal enorme y no solo por una experiencia más vivida, sino en el hecho de formarme, también como persona, marcó un montón de cosas, fueron un montón de sentimientos, de llegar cansada y de seguir, en querer progresar y no sólo económicamente, sino intelectualmente porque estás terminando de, no sé si la palabra es formar, pero sí, sí, hubo un cambio impresionante...” (Sujeto P.)

Asimismo, la educación en tanto acontecimiento que se abre a lo imprevisto, a lo desconocido que les pasa, les espera o harán las/os sujetos de la experiencia con eso que aprenden, habilita sentidos en torno a sí mismas/os en un futuro, abre la idea de nuevos proyectos. Tal como afirman los autores, “como sufrida o padecida, el aprendizaje es una experiencia de *transformación*, en cualquiera de sus variantes, (...) algo así como un *pasaje*, que se expresa en una búsqueda, en un trayecto o en un ir en *busca de lo desconocido*” (Bárcena y Mélich, 2014: 172-173). Las/os entrevistada/os expresan:

“Lo que saqué de bueno de esto es que lo pude hacer, que di un paso más y que a partir de eso como que ya tengo un título, puedo hacer otras cosas, pensar en otras cosas (...). Yo creo que sí me animaría a estudiar, porque así como lo pude hacer a los 30, lo puedo hacer. A medida que va pasando el tiempo y las niñas van creciendo, ya como que vas por un propósito tuyo, ya deja de pasar por lo económico, o ya creo que pasa a ser por un propósito, una meta, quiero hacerlo por entretenimiento, por gusto, viste, eso...entonces creo que sí lo haría, creo que sí estudiaría...” (Sujeto G.)

“Y la otra que dejó fue que despertó en mí que yo necesito estudiar, en mi pensamiento personal, y hoy estoy acá (universidad) y voy a estar mañana y pasado hasta que termine y podré seguir esto...” (Sujeto R.)

Para la estudiante P., quién es hoy alumna de la carrera de Licenciatura en Psicometría en la UNSL, el CENS nocturno también despertó en ella “*el querer seguir, no quedarme nada más con el secundario*” (Sujeto P.).

Si se entiende que “el reto de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan ejercer cierto dominio de la contingencia” (Bárcena y Mélich, 2014: 183), la experiencia de la EPJA en algunas/os entrevistadas/os tuvo el sentido de que la terminalidad del nivel les permite operar con las adversidades y nuevos desafíos de otro modo, a pesar de ser conscientes de que el nivel de la educación recibida, podría haber sido mejor. Así lo expresa el estudiante R.:

“Hoy en día el plan PIE quedó en eso, en una emoción, en algo emotivo, en un lugar donde me dicen “tenes el título secundario?": “Sí, acá lo tengo” (...). Entonces a nivel académico en la universidad no sirve mucho, pero a nivel emocional y para la sociedad sí. Porque uno va a buscar un trabajo y te dicen “tenes título secundario?": “Sí, acá está...” (Sujeto R.)

“Mucho no va a favorecer porque acá [universidad] es totalmente...es como si fuese ahí [PIE] un 20% y acá un 80%. No me favoreció...pero no es imposible. No te voy a decir que una persona que sale de ahí no pueda. Generalmente si alguien hace todo su secundario ahí y sí, le van a faltar muchísimas cosas, pero no es imposible, lógicamente...” (Sujeto S.)

Asimismo, la estudiante del CENS nocturno narra que a pesar de que el título secundario que obtuvo no porte el mismo valor respecto a certificaciones emitidas por otras instituciones, para entrar a jugar en el campo de los estudios superiores, sin embargo, fue para ella un aval para poder ingresar a la carrera universitaria que quería realizar:

“Tal vez el título, el papel, en ese momento fue lo de menos, me entendés. Eso en mi caso al menos, fue lo de menos, yo iba y festejé que pude. Con el título bueno, hasta

ahora no he hecho mucho, pero me avala para seguir estudiando y para seguir en camino. Ahora estoy en la Licenciatura en Psicomotricidad, me sirvió el título, hasta este momento para eso me sirvió...” (Sujeto P.)

Para otra estudiante, una vez que finalizó el cursado del secundario y aun cuando “*no había usado para nada*” el título, podemos advertir que para sí misma el certificado operó como un signo que provocó en ella nuevos sentidos:

“Si tengo que ver el tiempo este que ha pasado no me sirvió para nada porque no lo usé para nada, viste, no me sirvió, me sirvió para decir nada más adentro mío, logré terminar lo que mis padres no pudieron hacer, nada más que eso. El orgullo, si se puede decir (...). Por ahora me sirvió para algo personal, terminé la secundaria, mal o bien, como se diría, lo terminé, viste eso sí. Y eso me sirvió para decirles a las niñas ahora sí, se puede (...). Me sirve para decirles a ellas si yo pude ustedes pueden...” (Sujeto G.)

Terminar el secundario opera fuertemente para algunas/os estudiantes con el sentido de mostrarse y contarse de otro modo ante las/os otras/os y la sociedad, decir y decirse: “*tengo un título*”. Así lo narran estudiantes del FinEs y el PIE respectivamente:

“A mi edad, puede servir o no. Por ahí el día de mañana tengo la suerte de ir y decir tengo un título secundario...” (Sujeto M.)

“A mí me sirvió para eso, para decir tengo el título secundario, al que me pregunte ¿tienes el secundario completo? Sí, lo tengo completo. Ahora, a nivel universitario no me sirve (...). A mí me sirvió en lograr mi objetivo personal. Yo hoy en día voy y digo que tengo un título secundario, ante la sociedad, yo soy una persona que terminó el secundario, ante un trabajo que yo voy a buscar yo soy una persona que terminó el secundario, ese es como mi gozo y mi logro, o sea mi logro de yo haber dicho, voy a ir, voy a empezar, fui lo terminé, me puse una meta de terminarlo en 1 año y 2 meses, 1 año y 3 meses máximo y lo terminé. Y recibí mi título y que mi mamá fuera y me viera con mi título, o sea, esa fue mi emoción personal, cuando me emocioné, soy de emocionarme yo, soy un hombre pero me emociono igual...pero ese fue como mi orgullo y mi galardón...” (Sujeto R.)

Para sujetos atravesadas/os por la desigualdad social y por experiencias de frustración y fracaso en la escuela “común” que fueron reforzando una imagen negativa de sí mismas/os como estudiantes, la EPJA adquiere sentido, en algunos casos, quizás como un acontecimiento existencial profundo y que marca un antes y un después en sus vidas. Una estudiante de la Escuela para Jóvenes expresa:

“Así que creo que sin la escuela ahora uno no podría sobrevivir, porque salimos, gracias a esto, uno sale sabiendo muchas cosas que en el vida cotidiana uno no podría ver...” (Sujeto D.)

A modo de cierre parcial

El abordaje del último objetivo específico que fue planteado para la investigación realizada permitió conocer las razones del retorno a la escolaridad y a partir de ellas fue posible

reconstruir tres grandes núcleos de sentidos que las/os estudiantes entrevistada/os le atribuyen a la experiencia de cursar el secundario en la EPJA.

En relación a los sentidos en torno a los *vínculos con otras/os*, fue posible visualizar el valor que le otorgan a los encuentros cara a cara en la experiencia de la EPJA. En contraste con ello, fue posible advertir en sus relatos la soledad que sintieron al cursar el secundario en un formato institucional como el PIE, cuya modalidad predominante fue el uso de una plataforma digital y con menor cantidad de encuentros presenciales. La experiencia de la EPJA, sobre todo cuando es presencial, se presenta como una experiencia que favorece fuertes vínculos con otras/os y en la cual la figura de la/el docente se presenta fundamental. Desde las voces de estas/os estudiantes, el estar junto a otras/os, en un espacio áulico organizado y mediatizado por la/el docente o quien ejerce la función de tal, es una experiencia que produce un sentido de pertenencia y reconocimiento. Se pudo observar, a partir de sus relatos, que la experiencia de la EPJA permite volverse menos indiferente al otro/a cuando se comparte el mismo espacio-tiempo de formación y en él circulan historias, ideas, intercambios afectivos, diálogos y anécdotas que convierten al espacio-tiempo escolar en una verdadera “experiencia del tú” (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Respecto a los sentidos que la experiencia de la EPJA produjo *en relación al mundo*, se pudo advertir que el tránsito por la secundaria en la modalidad favoreció en las/os estudiantes la apropiación de saberes, herramientas, prácticas y procedimientos ligados al estudio, la lectura, la escritura, las nuevas TIC's que recuperan como valiosos. Estas “porciones de mundo” que la EPJA les acercó, fueron “útiles” para ellas/os tanto para su uso en distintos ámbitos de sus vidas cotidianas como a la hora de repensar más críticamente la realidad en la que viven.

Por último, para estas/os estudiantes, la experiencia en la EPJA promovió nuevos sentidos *en relación a sí mismas/os*, se convirtió en una verdadera dinámica de desarrollo personal (Ferry, 1997) y en un proceso de transformación subjetiva, en algunos casos, muy profundo. Tras su paso por el secundario en la modalidad se sienten más capaces y por ello, se plantean nuevos proyectos a futuro impensados hasta entonces, como es el de continuar con los estudios superiores. La experiencia de la EPJA y los sentidos construidos por estas/os estudiantes en relación a sí mismas/os evidencian la capacidad de afectación subjetiva que tiene esta modalidad, sobre todo en relación al autoconcepto que tienen de sí. Historias cargadas de miradas negativas respecto de sí mismas/os y hacia el estudio, construidas a lo largo de trayectorias llenas de fracasos, estigmatizaciones y exclusiones se pueden resignificar ahora, a la luz de esta experiencia, con nuevos sentidos en torno a saberse poseedoras/es de algo nuevo y avizorar horizontes distintos tras la culminación del secundario.

Estos sentidos permiten comprender la experiencia educativa en la EPJA como una verdadera experiencia de humanización (Recalcati, 2016). Según los testimonios, el paso por la EPJA se recupera como un proceso de crecimiento personal, de acceso a saberes culturalmente valiosos y de movilización afectiva muy intensa. Aun cuando las/os estudiantes de la EPJA reconozcan que el título que emiten sus instituciones no juega en el campo laboral o educativo con el mismo valor que los emitidos por otras instituciones, los sentidos que pueden atribuirle a su experiencia formativa en la modalidad les permiten manejar de otro modo la contingencia (Mélich, 2006). Tras el paso por la EPJA, estas voces son el testimonio de que ya no se es la/el misma/o, se es otra/o, se abrieron para esta/os estudiantes otros mundos posibles.

Recuperar y reconstruir las voces de las/os destinatarias/os de las políticas públicas para la EPJA fue, quizás, uno de los puntos más valiosos del estudio realizado, ya que se vuelve una tarea imprescindible a la hora de pensar propuestas cada vez más ajustadas a las realidades que estas/os sujetos viven, enfocadas en el efectivo ejercicio y concreción de derechos. Al momento del diseño de las políticas públicas es necesario conocer los impactos, las huellas, las marcas, los saberes, los obstáculos o posibilidades que dejaron en

las vidas de sus destinatarias/os, ya que si las políticas son la toma de posición del Estado frente a cuestiones que atraviesan a su ciudadanía, entonces no se pueden diseñar desoyendo sus realidades. La retroalimentación desde las experiencias de las/os destinataria/os en la implementación de una política, es un instrumento fundamental para su evaluación, mejora y diseño de futuras propuestas.

Referencias bibliográficas

ACÍN, Beatriz (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/54544>

BÁRCENA, Fernando & MÉLICH, Joan Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño & Dávila

BOLLETA, Viviana & GARCÍA, Ana Clara (2011). “*La Nocturna*”: *estigma de marginación, horizonte de Posibilidad*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, 10, 11 y 12 de noviembre de 2011. Recuperado de: http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje11_bolleta.pdf

BRUSILOVSKY, Silvia & CABRERA, María Eugenia (2015). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc

CONTRERAS, Domingo & PÉREZ de LARA, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

DI PIERRO, María Clara (2012). *Una evaluación de los progresos y las limitaciones de las políticas públicas recientes de educación de jóvenes y adultos en Brasil*. En FINNEGAN, Florencia (Comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (p. 80-102). Buenos Aires, Argentina: Aique.

FINNEGAN, Florencia (2016). “*La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial*”, en Revista *Encuentro de Saberes*, Nº 6, 33-42. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>

FINNEGAN, Florencia (2012). *¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos*. En FINNEGAN, Florencia (Comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (p. 17-25). Buenos Aires, Argentina: Aique.

GOETZ, Judith y LeCOMPTE, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

LARROSA, Jorge (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

LARROSA, Jorge (2006). “*Sobre la experiencia*”, en Revista *Separata Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>

LEVY, Esther & RODRÍGUEZ, Lidia (2015). “*La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década*”, en Revista *Espacios de Crítica y Producción*, 51, FFyL, UBA. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866>

[ANONIMIZADO] (2018). *Los sentidos de la escuela desde las representaciones sociales de lxs sujetxs que cursan el último año del nivel primario*. [ANONIMIZADO]. Consulta en sala.

MÉLICH, Joan Carles (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila

OSZLAK, Oscar (2011). “*El rol del Estado: micro, meso y macro*”. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, Resistencia, Chaco, 7 de julio de 2011.

RECALCATI, Massimo (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama

VASILACHIS, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Cita sugerida: GÓMEZ, María Noelia (2020). “Sentidos de estudiantes en torno a la experiencia de realizar el secundario en instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis” en *Revista Argonautas*, Vol. 10, Nº 14, 39-54.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recepción: 20 de abril de 2020

Aceptación: 17 de mayo de 2020