

Educación Secundaria en Argentina: Adultos 2000, espacialidad de tensiones y convergencias*

Clarisa del H. Marzoni**

Resumen

A un cuarto de siglo de la creación del Bachillerato Adultos 2000, el objetivo es, a partir de lo biográfico, reconocer una subjetividad colectiva sobre experiencias compartidas en las coordenadas de un momento epocal marcado por la diversificación de las políticas socioeducativas. Este enfoque se nutre de una investigación que exploró el tránsito estudiantil como proceso de subjetivación, en el marco de la universalización de la educación secundaria en Argentina. Con ello, se realiza un análisis cualitativo de corte interpretativo con posicionamientos críticos sobre la Educación de Jóvenes y Adultos que incluye aspectos clave del diseño pedagógico, organizado a distancia, del secundario de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de nuevos testimonios de estudiantes, en el contexto de una expansión sustancial de la educación secundaria, los resultados evidencian cómo el diseño pedagógico modular del programa atiende las variaciones presentes en las trayectorias estudiantiles. Este interés se moviliza en un escenario en el que la intervención del Estado, expresada en medidas de gobierno concretas, impacta crudamente en la existencia de espacios de formación para la población de juventudes y adoltesces en general, pero más aún en aquellos de la esfera pública y popular.

Palabras clave: educación secundaria - educación a distancia - procesos de subjetivación - educación de jóvenes y adultos - programas socioeducativos

* Recibido: 2024-09-16. Aceptado: 2024-12-09. La indagación se aloja en el Programa de Investigación: Tecnologías digitales y prácticas de comunicación/educación, 80020190500004UQ, Unidad Académica de Radicación: Departamento de Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes [2019 – 2025].

** Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Programa Adultos 2000; Argentina. Correo electrónico: clarisa.marzoni@unq.edu.ar

Abstract

A quarter of a century after the creation of Adultos 2000 secondary education program, the goal of this paper is to recognize, through biographical analysis, a collective subjectivity based on shared experiences within the context of an epochal moment of expanding socio-educational policies. This approach is based on research that explored student transitions as processes of subjectivation within the framework of the universalization of secondary education in Argentina. A qualitative, interpretive analysis is conducted with a critical perspective on Youth and Adult Education, highlighting key aspects of the pedagogical design of the secondary education programs under the jurisdiction of the state management of the Autonomous City of Buenos Aires. This focus arises in a context where State intervention, expressed through specific government measures, severely impacts the availability of educational programs for youth and adults, especially in the public and popular sectors. National policies significantly constrain the capacity of local jurisdictions to respond effectively to educational needs.

Key words: secondary education - distance education - subjectivation processes - youth and adult education - socioeducational programs

Resumo

Um quarto de século após a criação do programa de educação secundária Adultos 2000, o objetivo deste artigo é reconhecer, por meio da análise biográfica, uma subjetividade coletiva baseada em experiências compartilhadas no contexto de um momento epocal marcado pela expansão das políticas socioeducativas. Essa abordagem se baseia em uma pesquisa que explorou as transições dos estudantes como processos de subjetivação dentro do marco da universalização da educação secundária na Argentina. Realiza-se uma análise qualitativa de caráter interpretativo, com uma perspectiva crítica sobre a Educação de Jovens e Adultos, destacando aspectos-chave do design pedagógico do programa de ensino secundário sob a gestão estatal da Cidade Autônoma de Buenos Aires. Esse enfoque surge em um contexto no qual a intervenção do Estado, expressa por meio de medidas governamentais concretas, impacta severamente a disponibilidade de programas educacionais para jovens e adultos, especialmente nos setores público e popular. As políticas nacionais limitam

significativamente a capacidade das jurisdições locais de responder de maneira eficaz às necessidades educacionais.

Palavras-chave: educação secundária - educação a distancia - processos de subjetivação - educação de jovens e adultos - programas socioeducativos

Introducción

Partimos de los núcleos problemáticos que desde la pedagogía y las ciencias de la educación identificamos en torno al vínculo entre políticas, sectores excluidos de la sociedad y las dinámicas de configuración de la educación de personas jóvenes y adultas en los albores del siglo XXI en Argentina. Desde esta perspectiva se reconoce las discusiones teórico conceptuales y político ideológicas de la investigadora y docente con radicación institucional en la Universidad Nacional de Quilmes y el Bachillerato Adultos 2000. Las ideas aquí organizadas están también influenciadas por la experiencia de la autora en equipos de trabajo político pedagógico en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional (2007 - 2013)¹. Así, desde un enfoque socioeducativo que reconoce el punto de vista de la investigadora y docente involucrada en los mismos contextos en los que se focaliza el estudio, las conclusiones se anclan en la posición que sostiene las propuestas heterogéneas y con diseños flexibles para los formatos escolares.

Las líneas que siguen a continuación irán en el sentido de lo planteado en el objetivo de este artículo asumiendo los asuntos mencionados en esta introducción y las tensiones y convergencias que surgen dentro de este espacio educativo. De esta manera, argumentamos, esperamos contribuir a la elaboración de un panorama que permita reflexionar sobre las disputas en torno a la educación de los sectores populares, particularmente aquellas asumidas —o desatendidas— por las políticas educativas.

El artículo se ordena de la siguiente manera: se parte del reconocimiento de los aportes y limitaciones de investigaciones previas en torno a la educación de juventudes y adulteces

¹ Quiero también reconocer la lectura siempre atenta del Profesor Roberto (Tito) Marengo por el estímulo, orientación lúcida y valorativa durante la trayectoria de formación de grado y posgrado y su juicio preciso que -generosamente- abre perspectivas no advertidas para mi trabajo. Asimismo, resaltar ciertos planteos de esta ponencia surgen de debates mantenidos durante los años compartidos con colegas y compañeros de Adultos 2000.

(EDJA)² para plantear algunas notas con relación al tema elegido. En un segundo momento se avanza con el objetivo de realizar una recontextualización de la tesis para la obtención del posgrado de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina), titulada: "Programa Educación Adultos 2000: Una experiencia de construcción subjetiva" en clave de las bases de la propuesta de este artículo a partir de situar los conceptos teóricos fundamentales allí abordados para una reflexividad sobre la(s) experiencia(s) subjetivas de las, los y les estudiantes en la EDJA contemporánea. En ese escenario, convergen la relación entre subjetividad, cultura escolar y las estrategias tecnopedagógicas y digitales implementadas en el contexto de Adultos 2000. En un tercer momento, las reflexividades se refractan más claramente en el contexto de ajuste estatal de hace un tiempo a la actualidad, donde las políticas nacionales ajustan la capacidad de respuesta pública en la modalidad. Finalmente, a partir de lo precedente, se proponen algunos asuntos en torno a las dinámicas conflictivas y los tipos de desafíos y potencialidades que presentan y, las que visualizamos necesarias abordar para profundizar las formas de acceso, producción de conocimiento y garantizar el derecho efectivo a la educación.

Algunas notas con relación al tema elegido

Una detallada clasificación de la producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA del período que se extiende desde el año 1990 a la primera década de este milenio en Argentina se puede consultar en el trabajo realizado por Mónica de la Fare (2010). Hoy a más de una década desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y sus equivalentes jurisdiccionales al presente, se impone la necesidad de un nuevo estado del arte sobre lo producido en torno a los dispositivos (Viñao, 2006) y experiencias de las, los y les sujetos de la educación espacializados en la educación de juventudes y adulteces. Contamos con valiosos aportes y saberes generados a lo largo del tiempo por equipos de trabajo vinculados a la esfera pública estatal, especializados en la materia. Estas producciones, en su

² Con EDJA hacemos referencia a la amplia gama de propuestas dirigidas a dicho sector poblacional, no solo a las comprendidas dentro del sistema educativo. Otro significado que nos damos es que es más coincidente con la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida más que con el paradigma de la educación permanente (Sirvent et al, 2005), por esto último, en ocasiones será también usada no solamente para las propuestas que suceden fuera del sistema educativo.

mayoría elaboradas desde universidades nacionales, institutos de formación docente y organizaciones sociales, nos ofrecen un panorama amplio y multifacético sobre diversas dimensiones del campo de la EDJA.

Los distintos análisis han aportado consideraciones teórico conceptuales en torno al sujeto de la educación de jóvenes y adultos, sobre los orígenes de la modalidad y el orden social, otros sobre los procesos educativos desarrollados al interior del sistema de instrucción pública, otros sobre los procesos de aprendizaje y teorías de enseñanzas, otros sobre las políticas socioeducativas.

Así, desde este ordenamiento propio a los fines de este artículo y en consonancia con la línea de investigación radicada en la Secretaría de Investigación de la UNQ; en el año 2003 partíamos del reconocimiento de una escasa producción de estudios jurisdiccionales que abordaran la perspectiva de las, los y les sujetos desde metodologías cualitativas. A partir de ese diagnóstico, se definió la indagación titulada 'Programa Educación Adultos 2000: Una experiencia de construcción subjetiva'. El escrito como tesis para la carrera de posgrado de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO- Argentina) se propuso investigar en una de las propuestas de la modalidad de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) para estudiar las trayectorias educativas desde lo subjetivo y desde la perspectiva de las personas jóvenes y adultas situadas en el nivel secundario. La producción sobre la experiencia de construcción subjetividad, se llevó adelante a través de un enfoque teórico metodológico cualitativo de corte etnográfico. Siguiendo estos sentidos y teniendo presente entre otras definiciones teórico conceptuales que, tanto las experiencias como las expectativas se encuentran enmarcadas por un espacio desigual de distribución de bienes simbólicos y de prestigio (Marzioni, Pérez y Schneider: 2018), dicha investigación resulta un producto que identifica y compone, a partir de testimonios, ciertos modos en que las, los y les estudiantes del programa socioeducativo elaboran y complejizan sus experiencias en diferentes esferas de la vida³ y amplían sus expectativas en interconexión con la trayectoria educativa en Adultos 2000.

³ Desde nuestro posicionamiento esto también incluye a la Naturaleza.

En este marco de ideas y definiciones provocamos una nueva reflexividad sobre las muchas pedagogías. Este análisis abarca desde los inicios de la propuesta educativa de Adultos 2000 (plan de estudio para el secundario, organizado como propuesta a distancia); hasta la actualidad. Recontextualizado y -visto con la perspectiva que nos da, no solo, pero si en parte y (no en todos los casos) el tiempo histórico- tiene en cuenta especialmente las redefiniciones de la EDJA vinculadas a la obligatoriedad del nivel establecida desde la sanción de la LEN y el advenimiento de un nuevo momento de procesos de flexibilización, entendido como modificaciones en diversos aspectos de los modelos institucionales de la Escuela ya existentes sobre todo en relación a la problemática del acceso, permanencia y egreso (Olivares, 2022). Al mismo tiempo, sin centrarnos en esas propuestas, nos reconocemos en un contexto donde se han abierto otros formatos educativos con características alternativas al modelo escolar tradicional “nuevos formatos” (Terigi, 2011) que también participan (siendo o no su propósito central) de los procesos que colaboran a garantizar la universalización del nivel secundario.

En esta línea, se generaron políticas públicas de carácter socioeducativo como el Programa Nacional de Becas Estudiantiles: Beca Bicentenario (2006), Becas Progresar (2014) -orientado a brindar apoyo económico a estudiantes de nivel secundario y superior en situación de vulnerabilidad social; el Programa Conectar Igualdad (2010) -consistió en la distribución masiva de netbooks a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, con el objetivo de reducir la brecha digital y promover la integración de la tecnología en la educación-; la Ley de Educación Sexual Integral (2006) -estableció la obligatoriedad de la enseñanza de contenidos de educación sexual integral en todos los niveles educativos-; el Programa Asignación Universal por Hijo (AUH) (2009) -aunque no es una política estrictamente educativa, tuvo un fuerte componente educativo, ya que condiciona el acceso al beneficio a la asistencia regular de los hijos a la escuela-, entre otros. En consonancia, se fueron concretando durante las primeras décadas del siglo XXI, con una ineludible referencia a la contextualización histórica. De allí, que junto a otras voces de científicos de la educación y las ciencias sociales y humanas decimos son programas vinculados con la equiparación de oportunidades.

En esta plataforma, la pregunta gira en torno a la vinculación entre biografías personales y las trayectorias en la educación secundaria de la educación formal básica y obligatoria para estudiar un fenómeno social más amplio, una subjetividad colectiva sobre experiencias compartidas (Thompson, 1984; 1989; Llosa, 2014).

En ese núcleo problemático que ubicamos a las políticas socioeducativas y su resonancia en la EDJA nos interrogamos: ¿De qué modos las, los y les sujetos vivencian el paso por la educación secundaria en la propuesta pedagógica de Adultos 2000?, ¿Cómo experimentan sus otros entornos vitales luego de un tiempo subjetivo en la educación secundaria programada a distancia? Nos inclinamos a pensar que, con esta perspectiva socioeducativa, se abren más condiciones para estudiar los procesos de construcción subjetiva en los dispositivos de la Modalidad⁴, complementando los análisis previos realizados en el marco de la tesis mencionada más arriba, que fueron orientados desde la filosofía y la educación. Esto proporciona elementos valiosos para examinar con mayor profundidad las dinámicas en su configuración.

Adultos 2000 fue creado en la década del '90 del siglo pasado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) bajo la Resolución de la Secretaría de Educación N°1536 del año 1998 siendo jefe de Gobierno Fernando de la Rúa por el partido Unión Cívica Radical (UCR)/Alianza (coalición entre la UCR y el Frente País Solidario (FREPASO), aún en el marco de la Ley Federal de Educación que ubicaba a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) dentro de los llamados “régimenes especiales”, en un momento en el cual la plataforma de promoción y protección integral del derecho a la educación secundaria que acentúa fuertemente la Ley N°26.206 de Educación Nacional de 2006 estaba en una etapa incipiente.

La ideación de la propuesta educativa estuvo a cargo de un equipo de científicos de la educación, entre sus miembros se ubica Roberto Marengo, Noemí Scaletzky, Valeria Cohen,

⁴ En lo extenso del artículo utilizamos diferentes términos y abreviaturas dependiendo del sentido que deseamos enfatizar en el mensaje. Así, la abreviatura EDJA (ver nota 2), por otro lado, EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) se refiere específicamente a las propuestas de formación inscriptas en la Modalidad (según LEN) y, jurisdiccional, que incluye denominaciones específicas como la Dirección de Educación Área del Adulto y del Adolescente (DEAyA). En ciertos momentos, optamos por Educación de Jóvenes y Adultos porque es la denominación más comúnmente utilizada en el ámbito académico argentino.

Fabiana Waldman⁵, siendo además la coordinación pedagógica de la etapa fundacional. La propuesta innovadora en diversos aspectos didáctico pedagógicos para la modalidad y nivel en la educación argentina de ese momento, en su principio se inscribió en la Subsecretaría de Educación a cargo de Rogelio Bruniard⁶, dependiente de la Secretaría de Educación siendo Mario Giannoni el Secretario de Educación porteño (14/11/1997 - 04/08/2000)⁷. Esta breve historización permite reconocer que el dispositivo ha atravesado vaivenes en la política educativa tanto jurisdiccional como nacional, y que posee una historia significativa que contar⁸.

En este texto, y partiendo de un enfoque agambeniano, se entiende por dispositivo un elemento que facilita la inventiva y la ocurrencia ante lo que acontece en el 'mundo', reconociendo su potencial para abrir nuevas posibilidades más allá de su función disciplinaria como instrumento de control.

El alojamiento formal en materia de institucionalidad del Programa tiene una genealogía sustanciosa por describir como así también y, en entrecruzamiento, la configuración de los puestos de trabajo de les, los y las trabajadoras. Comprendemos estos procesos como parte de un 'bloque histórico' (Gramsci, 1981), lo que permite analizar cómo su institucionalización se dio en el marco de las transformaciones políticas y sociales de los '90 en Argentina, impulsadas por políticas neoliberales. Sin embargo, lejos de validar estas políticas, buscamos entender ciertos acontecimientos desencadenados con diversas maneras de afectación a los distintos sectores de la educación y que fueron una plataforma fértil para la configuración de las estrategias tecnopedagógicas, en un momento en que las tecnologías digitales eran todavía incipientes, especialmente en el ámbito educativo. Así, dentro de un

⁵ Las personas dieron su consentimiento para ser mencionadas.

⁶ Este Subsecretario tuvo una participación destacada en el diseño del inicio sobre la base del Bachillerato Libre para Adultos.

⁷ Flavia Terigi fue Subsecretaria de Educación y Roxana Perazza Secretaria de Educación porteña en reemplazo de Filmus (junio de 2003- abril de 2006).

⁸ En lo que sigue del desarrollo eventualmente se nombra a las personas que ocuparon cargos y funciones de coordinación institucional, local, nacional; esta no rigurosidad se justifica en los límites de extensión dados para este artículo y, además que las menciones cumplen un propósito en los sentidos que se dan para este trabajo en particular. De ninguna manera se completa la nómina de personas participantes en la propuesta en estudio y su extensiva a partir de esta; como tampoco se sigue una línea histórica de modo exhaustivo de cada acontecimiento.

entramado político y social mayor, -parte, no todo- de estos procesos también comienza a notarse en otras iniciativas de educación de juventudes y adulteces.

A lo largo de los años, estas transformaciones también han incidido en el ingreso y la configuración de los puestos de trabajo de los educadores y las educadoras, así como en la relación entre las, los y les sujetos de la educación y las instituciones educativas.

En esos primeros años de los 2000 ocurrieron en simultáneo una serie de acontecimientos que podemos identificar en los planos socioeconómico y cultural en la sociedad argentina y más allá de sus fronteras que motivaron una agitación social contundente con reclamos que se fueron organizando -con el transcurrir de los meses- por parte de diferentes sectores de la sociedad. La aplicación de las políticas neoliberales profundizó la desigualdad social, lo que llevó a amplios sectores de la sociedad a un progresivo deterioro de las condiciones de vida. En este marco comenzaron a expresarse una variada gama de formas de demanda y prácticas de movilización socioculturales. El estallido social de aquel diciembre de 2001 -producto de la crisis económica y política argentina-, puso en escena numerosas y variadas maneras de manifestar las vivencias concretas subjetivantes de entonces. De estos procesos surgen nuevos actores sociales entre los que mencionaremos a las, los y les asambleístas con mayor presencia en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y también en ciudades como Rosario, Santa Fe y Córdoba. La lucha por los derechos cívicos y sociales se mantuvo constante, y la EDJA también reflejó esta dinámica, adoptando roles reparadores, asistenciales, de resistencia o de mantenimiento (Marengo, 2023). Los programas socioeducativos no estuvieron ausentes sino por el contrario, sus reclamos tomaron mayor visibilidad en el contexto de poscrisis y emergieron nuevos espacios promovidos por las organizaciones de la sociedad civil (Bachilleratos Populares, entre otras propuestas surgidas del ámbito comunitario).

Subjetividades docentes⁹ en articulación con lo social y lo educativo

En consonancia con la preeminencia de políticas educativas de ampliación de derechos se amplía fuertemente la demanda de docentes.

A la par de diversas proclamas por trabajo, alimento, vivienda, las, los y les trabajadores de la educación en general, se fueron organizando en algunos casos en colectivos sociales, otros desde los gremios docentes, -y, en aquellos con especial acento en las propuestas dirigidas a la población de la EDJA-, se movilizaron hasta constituirse en un conjunto de programas socioeducativos buscando su reconocimiento como espacios clave de la malla educativa que se evidenciaba trastocada como parte de dicha coyuntura. Se alimentaron de historias y conocimientos de luchas previas para dar forma a lo que estaba aconteciendo, a la vez que se construyeron nuevos lazos sociales y de organización que dieron lugar a canalizar la multiplicidad de temáticas en demandas concretas y organizadas. También se va a dar en el seno de las, los y les nuevos educadores un proceso afiliación a los sindicatos docentes que llevarían a una resonante “renovación del activismo sindical” (Lenguita, 2011 en Vieira Gravina, 2024:6).

En un marco general jurídico formal del derecho a la educación que se iba fortaleciendo, por caso mencionamos algunos que resonaron con mayor fuerza en la modalidad: Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, Ley N° 25.864/04 de garantía de la duración del ciclo lectivo sancionada en el inicio del gobierno kirchnerista que, tuvo como objetivo resolver la problemática de los retrasos crónicos en el pago de los salarios docentes y las sumas adeudadas por las jurisdicciones profundizadas por la transferencia educativa ya iniciada para la modalidad en la década del '80 y, la Ley N° 26.075/05 de Financiamiento Educativo, promulgada en diciembre¹⁰. Unos años más tarde, se iban a desarrollar los debates en torno a modificaciones del Estatuto Docente que daría lugar a la incorporación de un área específica para los programas socioeducativos, y el surgimiento de

⁹ En el marco de este artículo usamos ‘docente’ para nombrar a toda persona trabajadora dentro de los límites del dispositivo Adultos 2000. Cuando se quiera destacar alguna función didáctico pedagógica será acompañada o reemplazada por las denominaciones que le da el diseño mismo de la Propuesta, por caso: profesor/a consultor/a, asesora de alumnos, coordinadores de materia, facilitadores pedagógicos, asistentes técnicos pedagógicos, entre otros.

¹⁰ Un análisis sobre este marco normativo nacional se puede consultar en Ana Pagano y Florencia Finnegan (2007).

una junta de clasificación docente en la ciudad autónoma de Buenos Aires concretada en el año 2017 como órgano de regulación y clasificación sobre diversas cuestiones en relación a las tareas educativas de estos programas: Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos (JCDPS). Para mayor profundización en torno a la creación de la JCDPS se puede revisar un reciente trabajo de María Florencia Soto (2022) denominado ‘Tensiones sobre la educación de los sectores populares: los programas socioeducativos de la ciudad de Buenos Aires y su junta de clasificación docente’ en el cual la autora reconstruye una periodización sobre el marco de regulación del trabajo de maestros y profesores en la Argentina en vinculación a la normativa vigente para estos programas hasta la actualidad.

La revisión sobre lo producido en materia de la investigación educativa en temas en torno a la modalidad en el país de los últimos años, ha mostrado escasa o nula mención de Adultos 2000. Entre los estudios e informes que abordan como objeto de estudio al Programa o alguna dimensión de su propuesta, se observa: dos estudios realizados por Marcela Greco y Marcelo Krichesky de los años 2013 y 2011. Estos materiales revisten un producto de carácter de informe producido en el marco de la experiencia profesional en el ámbito ministerial de la y el autor. Un artículo realizado en coautoría con Betina Akselrad y Laura Chamorro (2014), producido en el marco de nuestra experiencia como asesoras pedagógicas en vinculación con estudiantes del Programa, se tituló: ‘Secundario para jóvenes y adultos: Adultos 2000. Modalidad a Distancia: una oportunidad para personas con discapacidad transitoria y/o permanente’. En este trabajo se aborda la profundización de estrategias didáctico pedagógicas, desarrolladas a partir del saber construido en el dispositivo Adultos 2000, para acompañar las trayectorias estudiantiles, con un enfoque particular en personas con discapacidades motrices, ya sean transitorias o permanentes. Una ponencia de mi autoría titulada: ‘El proceso de “individualización” en las sociedades contemporáneas. El bachillerato: ¿una experiencia para beneficiarios/as del plan Jefes y Jefas de hogar?’ (2004), explora las dinámicas del proceso de individualización en las sociedades contemporáneas, específicamente en relación con la experiencia educativa de quienes accedieron al bachillerato en el marco de este programa social. Este trabajo profundiza en la transformación de la educación secundaria, observando cómo pasó de ser percibida como una obligación impuesta a convertirse en una elección subjetiva. Así, el análisis pone en diálogo las experiencias de

las, los y les sujetos con los dispositivos institucionales que las enmarcan. El trabajo denominado ‘Trayectorias educativas de mujeres migrantes limítrofes que se encuentran cursando el secundario para jóvenes y adultos en CENS de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires’ de Mariana Dell’ Isola¹¹, tomando como uno de los antecedentes y referencia la propuesta de Adultos 2000 y las reflexiones planteadas en nuestra tesis, analiza las trayectorias educativas desde un enfoque cualitativo, basado en entrevistas en profundidad a mujeres, adultas y migrantes en su escolaridad (pasada y presente). El trabajo vincula estas alternativas al explorar estrategias de permanencia y egreso frente a desafíos culturales y prácticos propios de la condición de mujer, migrante y adulta. Así, Adultos 2000 emerge también como un contrapunto que enriquece la comprensión de las trayectorias en los CENS; y, la tesis que constituye el instrumento basal sobre el cual se construye este artículo, referenciada arriba¹².

Mientras que estaba en progreso la elaboración de este artículo hallamos una investigación de Natalia Verónica Osorio (2023) denominada ‘El Programa Terminá la Secundaria (CABA) y el derecho a la educación’, aquí la autora entra más específicamente en la genealogía de Adultos 2000 recorriendo revisiones y reformulaciones ocurridas en una línea temporal histórica amplia (1998 – 2023) con un enfoque antropológico. Desde esas definiciones reflexiona sobre el Programa como política pública y enfatiza en su análisis sobre lo que identifica como el rasgo basal de la propuesta: la teoría de elección educativa. Este trabajo también presenta una problematización de las relaciones entre las distintas esferas de la política pública en relación con el Programa. En ese sentido, señala cómo ‘juega’ la falta de articulación interjurisdiccional y la dependencia de una lógica de mercado, que, según Osorio, permea el accionar de la propuesta. Como consecuencia, se produce una subjetividad en el educando que lo posiciona como ‘cliente’, quien busca su realización personal siguiendo una lógica mercantil y de imaginarios desarrollistas, afirma la autora. Todo ello lo coloca

¹¹ Mariana es también integrante del equipo de investigación en el cual se inscribe este artículo. Producto de su investigación es la tesis de Maestría en Educación (UNQ) que lleva el nombre arriba detallado (en etapa evaluativa de defensa final).

¹² Todas las producciones académicas mencionadas en este párrafo fueron presentadas en espacios académicos, lo que implica una supervisión teórico-conceptual y metodológica de sus hallazgos.

como antecedente para todo nuevo análisis que busque componer una mirada más compleja de las tensiones que se han generado en torno a la implementación de Adultos 2000.

Resulta sorprendente que, en un contexto sociohistórico cultural en el que se discuten temas como la inclusión educativa, políticas públicas, juventudes, democratización del conocimiento, trabajo docente y la relación entre educación y trabajo, - por ser breves, pero a la vez sugerentes, no por haber agotado las temáticas y sus combinatorias-; decimos, llama la atención que Adultos 2000 esté prácticamente ausente en las discusiones que articulan con dichas temáticas, fundamentalmente desde la EPJA y, también desde la EDJA. Esta invisibilidad es evidente incluso en encuentros, congresos, coloquios, jornadas, entre otros eventos relevantes para la Modalidad.

Adultos 2000, una propuesta que, desde sus inicios, fue tomada por un significativo porcentaje de su público objetivo (lo que Sirvent, 1992a y 1996, y Sirvent y Llosa, 1998) denominaron "demanda efectiva"), nació como un proyecto experimental y luego encontró su lugar como Programa institucionalizado del Ministerio de Educación de la CABA, dentro del área de Educación de Adultos y Adolescentes. Con su andar, ha hecho efectivo el derecho a la educación para cuantiosas personas, consolidándose como una opción que, junto a los CENS, reúne más de la mitad de la matrícula total del nivel secundario para jóvenes y adultos. Las demás inscripciones se dispersan entre bachilleratos populares, programas en contextos de encierro y otras alternativas gestionadas desde las esferas pública y privada. Este panorama se desprende del Relevamiento Anual (2023) realizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación del GCBA. Nuestra experiencia dentro del Programa confirma que esta tendencia ha sido una constante desde su irrupción en el mapa educativo, pero Adultos 2000, con más de dos décadas de trayectoria, sigue siendo una propuesta aún poco explorada en análisis exhaustivos.

Resulta especialmente llamativo que no haya recibido mayor atención académica ni una consideración más destacada en la esfera de política educativa, particularmente en la etapa pospandemia. Durante la pandemia por COVID-19, cuando todo el sistema educativo tuvo que recurrir a diversos métodos para sostener la actividad pedagógica, siendo en muchos casos la tecnología digital la malla de contención y vínculo pedagógico en los 'tiempos alterados', y siendo que Adultos 2000 ya contaba con años de experiencia utilizando

plataformas digitales para la enseñanza en la convergencia del nivel secundario y la modalidad de la EPJA. Sin embargo, a pesar de su trayectoria, su modelo inicial a distancia, complementado —al ritmo de los avances tecnológicos— con lo tecnodigital didáctico-pedagógico, no fue recuperado ni revisado en profundidad como experiencia significativa¹³.

Sostenemos que esta marginación responde a una compleja multiplicidad de factores, algunos de los cuales se entrelazan. La exploración de estos aspectos excede el alcance de este artículo, pero es necesario señalar cuestiones clave: las relaciones entre las esferas nacionales y jurisdiccionales en materia de política educativa, la introducción de un diseño innovador para el "sujeto pedagógico" (Puiggrós, 1990) en la educación destinada a personas jóvenes y adultas y, aunque se subsume en lo anterior, consideramos relevante destacar: a) la formación -en todos los sujetos de la educación, tanto en la continua como inicial-; b) el trabajo docente -en sus múltiples dimensiones- y, c) las innovaciones didáctico-pedagógicas-administrativas e institucionales. Sin ser conclusivas, estas transformaciones impulsadas por el Programa han generado tensiones en el desarrollo de la Modalidad educativa.

Diversificación y ampliación en contexto de crisis (1999 – 2004)

Una serie de asuntos de la coyuntura histórica provocaron que la población que conformaba la “demanda potencial” (Sirvent, 1992, 1996; Sirvent y Llosa, 1998) se vuelque a la búsqueda de propuestas educativas para completar el nivel secundario.

Con una intención clara la publicidad que promovía a la inscripción a Adultos 2000 de sus inicios se centró en la convocatoria de un segmento poblacional clave: jóvenes y adultos que, por diversas razones, no habían concluido la educación secundaria.

En términos comunicacionales, a través de un mensaje dirigido a la población objetivo, enfatizaba: “Adultos 2000 otra oportunidad”. Este mensaje contextualizado históricamente previo a la sanción de la LEN y, desde nuestra lectura e interpretación, reconocía los esfuerzos repetidos e intermitentes de concluir el ciclo de la educación

¹³ En estos sentidos, evaluaciones informales de los inicios pronunciaban una baja correspondencia en los indicadores de terminalidad: cantidad de inscripciones/cantidad de egresos. Aun sabiendo que este único indicador oculta dimensiones que merecen un profundo tratamiento, podría ser una ‘punta’ para reflexionar sobre los diseños que surgieron luego, como por ejemplo el plan FinEs.

secundaria toda vez que se proponía motivar a este grupo resaltando la posibilidad de retomar y finalizar sus estudios.

El ingreso del Programa en la ‘arena’ educativa del Nivel Secundario y la Modalidad -por entonces cubierta en su mayoría por la propuesta de los Centros Educativos de Nivel Secundarios (CENS) ha generado ciertas preocupaciones y preguntas, esto tanto dentro como por fuera de los bordes del Programa. Reconociendo la crítica que se le imprime en materia de política educativa por su lógica de “elección educativa” (Osorio, 2023) de cierta manera impresa en su resolución habilitante; esto no anula que Adultos 2000 en tanto escenario educativo concreto, ha interconectado modos y formas de enseñar y producir conocimientos, saberes expertos con rasgos novedosos y subjetivantes (Marzioni, 2008).

El programa fue diseñado en un principio para apoyar el Bachillerato Libre para Adultos, estructurado por asignaturas e integrando innovaciones en la educación a distancia. Posteriormente, su organización se adaptó a trayectorias educativas que se basaban en las unidades curriculares de la secundaria, esto, exigió la implementación de procedimientos de homologación y equivalencias, tanto para reconocer estudios previos como para permitir transferencias a otros planes. Este proceso plantea desafíos normativos con significativas implicancias pedagógicas (Lorenzatti, 2006 en Marengo, 2023).

Desde el inicio se planteó como propuesta semi-presencial (en un principio la parte de distancia que encierra este término era analógica -material impreso, telefonía fija- acorde a las tecnologías disponibles en ese momento histórico) con varias instancias distribuidas en el cronograma institucional para que las, los y les estudiantes según sus necesidades, condiciones temporales o más permanentes, situaciones inesperadas y las dinámicas de los contextos vitales las tomen y las hagan propias en cada momento que lo necesiten¹⁴. Desde sus comienzos se pensó en una variada actividad del trabajo docente destacando la importancia de atender las experiencias concretas y situadas en los procesos educativos, siendo fundamentales la guía y acompañamiento para que las, los y les estudiantes vayan logrando niveles de autonomía (desde planificar el estudio para un examen, elegir los

¹⁴ En esta presentación no nos detendremos en la definición pormenorizada que necesitan los conceptos tales como: semi-presencial, a distancia, virtual, plataforma. Solo indicamos que el Programa fue usando de modo paulatino y en el orden progresivo mencionado esas maneras de uso en su entorno. Se puede consultar parte de esa evolución (hasta 2007) en la tesis que hace de columna vertebral del presente artículo.

momentos y los modos de asesoría que más les resulten, hasta organizar los tiempos -incluidos aquellos en los que no les resulta posible estudiar-). Al momento de la investigación de referencia tuvimos la necesidad de crear una categoría para poder nombrar a esta trayectoria estudiantil así entendida, ya que no hallábamos en las definiciones tradicionales representado al tipo de estudiante que en este programa se desarrolla. Así es que propone la categoría de “estudiante operador” (Marzioni, 2008).

Era común identificar en las trayectorias de formación ‘prácticas dinámicas’ -muchas de ellas marcadas por la dedicación al estudio de las diferentes materias en curso, pero también por situaciones tales como mayor carga horaria laboral, nacimientos, mudanzas, discapacidades motrices, inestabilidad emocional, desempleo, desocupación laboral, actividades artísticas o deportivas con estancias de tiempo prolongado en otras localidades, entre otras-. En estas circunstancias se expresaban -como también en la actualidad- diversas y complejas trayectorias delineando por momentos en un tipo de estudio que podía ser grupal, en pareja o más centrado en un trabajo más solitario y personal. Otra dinámica relevante es la que surge de la experiencia educativa situada, donde se exploran los significados que se desarrollan en cada ciclo, con variaciones en el grado de 'enganche', entendido este como intensidad en relación a diferentes momentos por los que atraviesan el tránsito ‘ondulante’ del ciclo de la secundaria. Términos estos resonantes en campos intelectuales contemporáneos a las coordenadas en las que producíamos nuestra tesis, como la investigación realizada por Gabriel Kessler quién en su obra Sociología del delito amateur (2004) definía escolaridad de baja intensidad como aquella materializada en una conducta signada por el desenganche de las actividades escolares y, más ceñidamente; con lo que por esos años Flavia Terigi tomaría para vincular ciertos asuntos de su enfoque de las trayectorias de las, los y les sujetos inmersos en las condiciones institucionales del sistema educativo escolar, y que nosotros valiéndonos de semejantes aportes resignificamos -toda vez que recontextualizamos- nuestra, aquella producción, para el ámbito de la EDJA.

En la investigación finalizada (Marzioni, 2008) nos referíamos a esas intensidades como 'ondulaciones', aludiendo así a estas diferentes maneras de transitar la propuesta al ritmo de las circunstancias de la vida cotidiana de los entornos vitales de las, los y les estudiantes y como parte de procesos socioculturales más amplios. En sintonía, definimos al “Programa

como ‘modulación’ más que como ‘molde’ para facilitar el acceso, permanencia y egreso a su población destinataria” (Marzioni, 2008:18). En este marco, modulación refiere a lo flexible de la propuesta como lugar disponible a que ‘algo’ acontezca. Desde estas definiciones, la idea de “educación anti destino” (Sosa, 2014) se presume potente. Hoy, más de una década después de aquella producción, y tras la experiencia como docente en esta propuesta desde su etapa fundacional, reconozco materializada la idea de una propensión con sostén que construyó el Programa desde el colectivo de trabajadoras/es, bien, teniendo como objetivo las “trayectorias teóricas” siempre comprendidas en su convergencia con las “trayectorias reales” de las, los y les estudiantes (Terigi, 2007). Todo lo cual resalta la continuidad y la vigencia de un enfoque construido colectivamente, a pesar de los vaivenes en los que ha transitado, especialmente en materia de políticas de gobiernos el Programa.

Teniendo en cuenta asuntos sometidos a la crítica referidos a ciertas dimensiones del Programa en tanto política pública educativa y coincidiendo que expresa de manera deliberada un enfoque individualista en su formulación; tras mi experiencia como trabajadora docente en esta propuesta lo cotidiano muestra modalidades de producción mediante operaciones, que llamamos en la tesis (2008) como modos de ‘operar con’, en otros términos, apropiaciones que las, los y les sujetos de la educación realizan/mos modificando, resignificando simbólicamente y concretamente lo prescripto de la normativa oficial.

En los párrafos que siguen se profundizará en estos sentidos, lo que permitirá una composición más compleja de estas ideas.

De 'Educación Adultos 2000' a 'Terminá la Secundaria'

Durante su primera década de existencia, Adultos 2000 fue una propuesta circunscripta a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, debido a las disposiciones y regulaciones del Consejo Federal de Educación y el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, presidido por Daniel Filmus (2003-2007), quien previamente había ocupado el cargo de Secretario de Educación en la CABA. Estos organismos con la disposición de normativa controlaron aspectos clave como los alcances de la titulación,

manteniendo un equilibrio entre las necesidades de los trabajadores y la extensión de la propuesta¹⁵.

En el año 2003, por resolución N° 1386/SE se aprueba con carácter experimental el Plan de Estudios Bachillerato a Distancia "Adultos 2000" dando continuidad al Programa. Según fuentes institucionales, desde el año 2004, siendo Jefe de Gobierno de la CABA Aníbal Ibarra por el partido Frente Grande / Alianza y Presidente de la Nación Néstor Kirchner por el Partido Justicialista (PJ), Adultos 2000 amplió las prácticas pedagógico administrativas para el seguimiento y acompañamiento a las, los y les estudiantes. Se da en ese año un fuerte crecimiento de la matrícula consecuencia -aunque no exclusiva- del convenio con el entonces Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación en aplicación de la contraprestación educativa de las personas beneficiarias del Plan de Jefes y Jefas de Hogar implementado desde comienzos de 2002 dirigido a algo más de dos millones de mujeres y varones desocupados. Este hecho fue relevante en materia de incorporación de profesionales, creación de nuevas coordinaciones a nivel intrainstitucional que llevaron adelante un fuerte trabajo de comunicación interinstitucional con diferentes ámbitos: desde convenios con las instituciones intermedias de los barrios de la ciudad (Clubes, Fundaciones, Organizaciones Sociales, Bibliotecas Populares, Fábricas Recuperadas, etc.), como con dependencias de gobierno.

Así, las coordinadas históricas a la par de la consolidación de la proyección de la educación secundaria universal, las transformaciones en los modelos socioproductivos y las readaptaciones socioculturales obligaron a una revisión continua de las trayectorias profesionales de las, les y los educadores de la EDJA.

El perfil profesional de las nuevas incorporaciones siguió la perspectiva de la coordinación pedagógica, coincidiendo en resaltar la importancia de conformar equipos interdisciplinarios. Entre los campos presentes en ese momento se encontraban trabajo social, antropología, psicología, ciencias de la educación, y comunicación, entre otros. Además, muchas de estas nuevas incorporaciones se reconocían como militantes activos en diversas agrupaciones políticas. Otra característica notable era que algunos/as se encontraban en las

¹⁵ Hacemos referencia a la autorizaciones y acuerdos para la validez y accionar de la Propuesta más allá de la CABA.

etapas finales de sus carreras universitarias, además de ser maestros/as en escuelas ubicadas en distintos barrios de la ciudad y el AMBA. Lo que los unía era su trabajo en torno a las problemáticas de la EDJA de sectores populares, particularmente; por ejemplo, participaban en las asambleas distritales de maestros, constituidos como un nuevo actor social. Como señalan Migliavacca, Vilariño y Remolgao (2019), “estas asambleas han tenido un auge destacado como actor de resistencia a varias de las políticas del gobierno local y en defensa de la educación pública” (p.71).

Diversas estrategias y metodologías innovadoras surgieron a partir de los aprendizajes y experiencias que estos actores traían de sus trayectorias en espacios socioeducativos previos. A esto se sumó un trabajo puntual de coordinación pedagógica, organizado desde el propio Adultos 2000, con el fin de profundizar en un marco teórico-conceptual, metodológico y lógico compartido, necesario para llevar adelante la labor en los diferentes emplazamientos barriales. Este proceso provocó un espacio formativo semanal dedicado al estudio y debate sobre diversos enfoques teórico pedagógicos, que entre otras prácticas de índole docente alimentaron la materialización de una serie de materiales como soporte al aprendizaje de los contenidos de las materias, llamados ‘materiales puente’ para acompañar las programadas ‘guías de estudio’ organizadas por materia disciplinar del plan de estudios.

En ese momento se había evaluado, dicho material, para las personas con solo primario y/o también para quienes no habían tenido alguna experiencia reciente de estudio sistemático o del ámbito laboral que requiriese algún tipo de actividad académico intelectual se le volvía más dificultoso la atención y comprensión para el estudio de los materiales¹⁶. Este período, que se extendió por casi dos años, se constituyó en uno de los “acentos colectivos” (Arfuch, 2010), además introdujo a la propuesta matices próximos al enfoque de la educación popular.

Se gestionó la disposición de subsedes en lugares estratégicos de la ciudad, esto es, en las cercanías de las estaciones de trenes y subtes nodales para facilitar la accesibilidad concreta a instancias (obligatorias y optativas) tales como los exámenes y retiro de material de estudios, entre otras actividades que por ese momento eran de carácter presencial. Otra

¹⁶ Este asunto, por fuera de Adultos 2000, pero en torno a la vinculación entre la actividad laboral activa y su relación con las trayectorias estudiantiles, es tematizado por las investigadoras María Teresa Sirvent, Paula Topasso y Sandra Llosa.

variable que explicaría el engrosamiento del volumen de matrícula por entonces es la Ley N°898/02 sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante la que se extiende para dicha jurisdicción la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones, llevando a trece años la escolaridad básica obligatoria. Acoplado a esto, el nombre "Adultos 2000" en ese inicio de milenio creó un imaginario social, impulsado por ciertos medios de comunicación masivos en sus distintas expresiones —prensa escrita, radio, televisión, sitios de interés general online, etc.— que ejercieron una gran influencia en la opinión pública. Por entonces, según datos elaborados por el equipo pedagógico de Adultos 2000, se registraba un número que ascendía a 600.000 las personas mayores de veinte años con el secundario inconcluso.

Un significativo porcentaje de esa cifra se inscribió de inmediato, interpretando que de no hacerlo implicaría "quedarse afuera". La "obligatoriedad" -propulsada por la normativa ya mencionada- vinculada con los "2000" que acompañaba a la denominación "Adultos 2000" en coincidencia con el milenio fue contundente para la lectura lineal. En las presentaciones de las, los y les estudiantes, era común escuchar esa composición que sugería una "sola" proyección a futuro: quienes ya estaban insertos en el mercado laboral podrían quedar fuera del sistema si no contaban con el título de secundario completo, mientras que para quienes aún no tenían empleo, la falta de dicho título representaba un obstáculo urgente y apremiante para poder acceder a oportunidades laborales.

Profundizando sobre lo que identificamos como una 'amplificación controlada', la coordinación general del Programa, bajo la dirección de Roberto Marengo, se destacó como una expresión particular de este proceso de intensificación. Basado en el criterio de diversificación de la propuesta para atender a "nuevos públicos" (Terigi, 2007, 2008), se estableció un conjunto de estrategias adaptadas a los recursos disponibles, tales como: entrevistas telefónicas, buzón de actividades, consultorías presenciales, formación de grupos de estudio y talleres de lectura. Estas actividades se ofrecían tanto en la sede central, ubicada en la calle Díaz Vélez a cuerdas del Parque Centenario, centro geográfico de la CABA, como en las subsedes instaladas en algunos Centros de Gestión y Participación (CGPs).

Según un informe de síntesis de 2004 del área de coordinación de materias del Bachillerato, titulado "Etapa inicial en el cambio de la estrategia pedagógica", la elaboración

de las nuevas propuestas fue responsabilidad de cada equipo de trabajo, organizado por disciplinas, que mantenían una interacción constante con otros sectores.

(...) los diseños específicos fueron generados desde cada materia a partir de la experiencia de cada equipo, de los datos de seguimiento aportados por el sector de la asesoría de alumnos, de los datos disponibles en la base de datos, y de las hipótesis surgidas en cada grupo de trabajo. Cada estrategia, a su vez, permite reconocer una diversidad de necesidades de los grupos de alumnos seleccionados (...) Su implementación requiere sin embargo de una compleja organización institucional que soporte la flexibilidad y permanente variación de las ofertas acorde a la demanda. [Fragmento recuperado de la tesis de Marzioni, 2008].

Al ritmo que se promociona mediante publicidad y a través de los canales comunicacionales del Ministerio de Educación de la ciudad, tales como portales digitales, la invitación al secundario en plena crisis económico-social del país, crecía la tensión entre las, los y les actores de la trama que compone el circuito formal de educación para la población de juventudes y adulteces. De alguna manera, las otras propuestas del mapa educativo y particularmente los CENS creados a mediados de la década del '70 del milenio pasado con un enfoque modernizador y basándose en la intersectorialidad como fundamento, cubrían mayoritariamente la demanda de educación de dicho sector (Marengo, 2023). El devenir de la política conservadora instala la preocupación de un posible vaciamiento de sus centros educativos.

Los datos estadísticos referidos al comportamiento de la matrícula en estos años en los CENS muestran que la población asistente a ellos se mantuvo. Según un trabajo sobre el período 2001 y 2010, entre los años 2000 y 2011 la matrícula de los CENS se mantuvo prácticamente constante, alrededor de los 13.000 estudiantes, aunque cambia la composición de las edades (Greco y Krichesky, 2013). Sin embargo, si tomamos las dos propuestas CENS y Adultos 2000 y los datos puestos a disposición por el mismo trabajo recién mencionado observamos una notoria inclinación de la población efectiva hacia la propuesta de Adultos 2000. En el Año 2008 la cantidad de estudiantes: en CENS 13.325; y en Adultos 2000 11.960. En el Año 2011 la cantidad de estudiantes: en CENS 13.448; y en Adultos 2000 ascendía a 21.313. Con lo cual podemos interpretar que algunas de las preocupaciones manifestadas por ciertos sectores en torno a las propuestas para la EDJA se estaban confirmando.

En una etapa de comienzo -que podemos señalar se extiende hasta avanzado el año 2000-, el tipo de contratación -a término, contratos no tan comunes en el sistema educativo hasta esos tiempos- y la novedad de los perfiles de las trabajadoras y trabajadores del nuevo bachillerato en relación con lo pre-existente marca un punto de distinción. El procedimiento, fue tomado como amenaza por el sector docente del nivel educativo en general al que se circunscribe la propuesta y en particular por las, los y les docentes con antigüedad en la modalidad al menos en ocasiones (no diremos que siempre) porque, asimismo, ‘otros lo veían como una oportunidad para la ampliación de sus actividades laborales’¹⁷.

Los roles y funciones se fueron complejizando a partir del crecimiento tanto a nivel de matrícula como de la composición de dicha matrícula. El dispositivo organizado a distancia a medida que implementaba estrategias para acompañar a la población de juventudes y adulteces puso en cuestión la tradicional lógica escolar más común por entonces para este nivel. Una de las dimensiones de cierta novedad que presentaban las prácticas se refería a una organización didáctico pedagógica que daba lugar a que la mayor parte del tránsito por el bachiller sea realizable en gran parte sin la necesidad de: asistir personalmente, con frecuencias prefijadas. Es decir, rompía con ciertas lógicas más rígidas del sistema escolarizante adquiridas ya a fines del siglo XIX y, que, solo en contadas experiencias, como las de las sociedades populares y solo en cierto modo y momentos de la historia han podido ir a contrapelo (Puiggrós, 2003).

La mediación pedagógica se planteaba mayoritariamente mediante las guías de estudio en formato papel y los espacios para las consultas abiertas. Tanto estos materiales como los espacios de consultas fueron y son coordinados por profesionales, docentes, conteniditas de diferentes áreas de conocimiento científico. En cierto contraste (aunque no absoluto) con lo planteado en la tesis de Marzoni (2008) y tras el tiempo transcurrido, bajo una nueva responsabilidad intelectual, se reconoce que, aunque los materiales fueron diseñados por especialistas y asesores pedagógicos, su implementación presentó dificultades imprevistas. Cada materia se basaba en un material impreso que requería bibliografía complementaria para

¹⁷ Basado en la reflexión compartida por Marengo, comunicación junio de 2024.

completar los contenidos, lo que llevó a implementar medidas como la compilación ad hoc. Dicho todo esto muy sintéticamente.

Luego con el tiempo se implementó una migración a plataformas informáticas específicas hasta llegar hoy, pospandemia, a la toma de exámenes bajo la tecnología digital, instrumentada en el software libre Moodle para el entorno pedagógico y la plataforma desarrollada en Argentina SIU Guaraní, Sistema de Información Universitaria, empleada comúnmente para las gestiones administrativo académicas de instituciones, fundamentalmente, del ámbito de la educación pública.

Tensiones dinámicas (2006-2024)

En efecto, y al ritmo de las dinámicas de funcionamiento que fue aplicando el Programa, nuevamente algunos grupos de la comunidad educativa plantearon -en diversos ámbitos: gremiales, ministeriales- genuinas inquietudes pensando en las dificultades, desafíos y potencialidades que esta propuesta podría causar. Aquí puntualizamos solo algunas que formulamos como paradojas: pérdida de un horizonte común ante la incorporación de estrategias político educativas para lograr procesos de inclusión socioeducativa-; diversificación e innovación tecnopedagógica como destructor de los formatos existentes. Estas tensiones se extienden hasta la actualidad y fueron más intensas en torno a los años de la sanción de la LEN y la creación en el año 2008 de la política pública de educación Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) que acompaña el propósito de lograr la efectivización bajo -la obligatoriedad- de los niveles básicos de educación de la población.

En sintonía con el propósito de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria a jóvenes y adultos durante la gestión de Daniel Filmus como Ministro de Educación de la nación bajo la Presidencia de Cristina Fernández (2007-2015), se crea en 2007 la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con líneas de acción para todos los niveles y modalidades del sistema. Y, como toda docente de la modalidad, no podemos dejar de mencionar el acontecimiento de la “Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (2008) integrada por representantes de cada una de las jurisdicciones de Argentina. Esta ‘Mesa’ junto a la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional

de entonces, elaboraron documentos específicos para la Modalidad que año más tarde se llevarían al Consejo Federal de Educación para su discusión (el acceso a esta información está facilitado por la publicación en torno a la EDA de los últimos años que rara vez no los mencione y reponga parte de la importancia que revisten para esta modalidad).

Según datos consignados en un estudio que se centra en la política educativa del macrismo, apunta que en el año 2013 se registraban alrededor de quince (15) programas y acciones impulsadas y financiadas por el Ministerio dentro de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas dirigidos específicamente para el nivel secundario (Rodríguez, 2017).

Esta cuestión cambia, tanto cuantitativamente como político ideológicamente, con la llegada al gobierno de la órbita nacional y jurisdiccional del partido Propuesta Republicana (PRO)/Cambiemos. En ese momento signado por un giro conservador, Adultos 2000 es renombrado en términos publicitarios como: “Terminá la Secundaria” y se lo lanza sin consideración alguna a la esfera nacional. Se abre así la inscripción a toda persona con documento de nacionalidad argentino, resida donde resida. Este acontecimiento dará lugar durante la década posterior a una serie de asuntos. Unos, vinculados a la participación de la gestión privada de manera soslayada en lo público. La intromisión del ámbito privado - concretamente en el conocimiento de la base de datos con información personal de las, los y les estudiantes- fisura el contrato pedagógico de la comunidad de Adultos 2000.¹⁸

Al analizar la trama de Adultos 2000, se hace evidente que la simplificación y tecnificación que caracteriza al momento caracterizado por la redenominación Terminá la Secundaria no es simplemente una cuestión semántica o de nomenclatura, sino el resultado de un cambio profundo en las condiciones sociales y políticas que marcan las estrategias educativas de la derecha democrática que ganó las elecciones en 2015 provocando un giro conservador (Leavy, 2019). Todo lo cual desencadena diferentes interpretaciones sobre el Programa apuntando a la tarea pedagógica y los alcances de ella.

A poco más de una década de la sanción de la LEN y con la Alianza Cambiemos en el plano nacional, de la CABA y de la provincia de Buenos Aires (por nombrar las

¹⁸ Para ampliar sobre este tema se puede consultar una nota de Videla Eduardo de fecha 17 de octubre de 2013 publicada por Página12 que elabora en base a una entrevista a una referente del Programa.

jurisdicciones con mayor participación en la composición de la matrícula del programa), aquellas lecturas que diagnosticaron achicamiento de espacios para la Modalidad cobraban presencia.

Una de las medidas del desfinanciamiento sobre la educación de gestión estatal se expresa en el cierre de 14 escuelas comerciales nocturnas en el año 2018, bajo resolución del Ministerio de Educación porteño a cargo de Soledad Acuña (Migliavacca, Vilariño y Remolgo, 2019). En un clima socioeducativo crispado por la falta de vacantes y las malas condiciones edilicias de los establecimientos educativos que se llevaría vidas humanas, la política conservadora decide avanzar con el cierre de cursos y secundarios de la Modalidad, en el marco de otros ajustes presupuestarios como por ejemplo el sufrido por el programa Educación Sexual Integral (ESI) basado en un modelo ideológico y pedagógico de derechos humanos que traemos a esta presentación por lo importante que resulta para la modalidad de educación de juventudes y aduleces las implicancias concretas de su puesta en marcha en vinculación directa con la Ley Nacional Nº 26.150 y con la Ley de Identidad de Género Nº26.743/12. Así las medidas de la Alianza Cambiemos impulsadas por el entonces ya renombrado Ministerio de Educación y Deportes, a la vez que ignoraban aspectos de la política educativa puestos de relieve por los gobiernos kirchneristas (mayo 2003 - diciembre 2015) se orientaron en un sentido diametralmente opuesto que fueron en perjuicio del sector de estudiantes de la educación de juventudes y aduleces, trabajadoras/es sostenedores clave de hogares.

Como resultado de lo hasta aquí expuesto, destacamos dos cuestiones que observamos se juegan primordialmente en la articulación entre educación, política y cultura. Una, que el Programa Educación Adultos 2000 hasta el momento ha sido objeto de estudio de unos pocos trabajos teniendo en cuenta la producción académica y la de gestión y planificación de la política educativa de la órbita jurisdiccional como nacional, lo cual resulta en un bajo conocimiento de la propuesta en el ámbito de la educación en general y, asimismo en la Modalidad cuando se amplía la consulta por fuera del AMBA; la otra, en ligazón con la recién mencionada, es que predomina un juicio negativo sobre la propuesta que lo explicamos -sin ser concluyentes- por el hecho de que el Programa quedó fuertemente asociado a la

impregnante campaña político partidaria que llevó adelante el PRO. La campaña política promovió el Programa como una solución rápida para la titulación, sin más.

Algunas notas periodísticas, como la publicada por Infobae el 28 de diciembre de 2021 y escrita por Romina De Luca, destacan esta percepción, al menos, en dos sentidos: a) la nota presenta una visión negativa, casi destructiva, del Programa; b) esta crítica está vinculada a la política neoliberal promovida por el gobierno de Mauricio Macri y su equipo, que tiende a reducir el proceso educativo a un simple acto de apropiación individual. A nuestro juicio, y solo atendiendo aquí a este asunto, estas posiciones descuidan las ampliaciones de mejoras concretas en las vidas tanto de quienes habitan la propuesta, como de sus entornos y tanto si efectivizan el término del nivel secundario como de quienes lo dejan en suspenso por un tiempo pero que han transitado un tiempo subjetivo en, este caso particular, Adultos 2000.

A partir de estos asuntos resulta potente la idea de “desacople” que exponen en su trabajo Montesinos, Sinisi y Schoo (2010). Desde nuestra interpretación, allí, las autoras marcan la complejidad que reviste el retorno a la escolaridad y en ese sentido la responsabilidad que deben asumir las diversas propuestas para el sector de la EDJA. Así también, en el desarrollo de dicho trabajo subrayan la cuestión de los plazos y metas de las políticas y programas educativos con los tiempos y las significaciones que producen sus destinatarios en diferentes momentos.¹⁹

Resuena la consigna “terminar la secundaria” a la vez que olvida los ‘desafíos’ tanto de estudiantes como de docentes. Dicha promoción no reconoce a la pedagogía de la persona joven y/o adulta. Pasa por alto las diversas dimensiones de la vida, y, asimismo, al trabajo interdisciplinario de ritmo continuo y dinámico.

Adultos 2000 es una compleja estructura de sectores con tareas y funciones definidas y diseñadas para la intercomunicación constante para el tratamiento de las trayectorias del “sujeto pedagógico” de la EDJA. En este sentido, me atrevo a considerar que el diseño pedagógico de Adultos 2000 fue precursor en comparación con las estrategias que se

¹⁹ En esta línea se pueden consultar las producciones de: Darío G. Martínez y Sandra Llosa, particularmente las que formaron parte de su tesis doctoral estructurada en historias de vida de mujeres de un centro educativo de un barrio de la CABA y, el corpus en torno a la construcción de identidad del sujeto de la Modalidad y los desafíos de la práctica docente en esos entornos de María Eugenia Cabrera y equipo del área de Adultos de la Universidad Nacional de Luján.

implementaron posteriormente en otros programas y propuestas educativas y en instituciones como los CENS. Aunque algunos estudios históricos mencionan la introducción de mecanismos de flexibilización en la propuesta de los CENS, estas modificaciones fueron muchas veces intermitentes, no entran a ‘trans-formar’ la organización escolar establecida que los define de modo más contundente.

Lo distintivo de Adultos 2000 es que fue una propuesta programada desde el inicio con una diversidad de roles para acompañar las trayectorias estudiantiles. Su perspectiva parte de la comprensión de las particularidades de esta modalidad en un contexto de creciente desigualdad estructural y educativa formal.

Reflexividades sobre experiencias subjetivas

En la tesis de referencia de este artículo se trabajó con un conjunto de conceptos teóricos que se explicarían fundamentalmente desde la filosofía política y de la educación.

Uno de los conceptos clave para el tema central allí definido fue el de subjetivación. Los textos del filósofo Deleuze, fallecido en el milenio anterior, fueron de consulta en lo particular para el concepto de subjetivación. Gilles Deleuze, quien inspirado en los desarrollos de pensadores como Friedrich Nietzsche (quien falleciera 25 años antes del nacimiento de este) y, de Michel Foucault (con quien compartieron tiempo de existencia en la Francia de posguerra y mantuvieran una relación profesional), entre otros, consigue abarcar una variedad de temas incluyendo cuestiones ontológicas y existenciales sobre la naturaleza del ser, la experiencia y la creación de modos de existencia para construir su noción de subjetividad y nos interesa ‘capturar’ en este texto por su perspectiva armada con pensamiento filosófico y crítico a la vez.

Subjetivación, en la lectura particular de Deleuze, es entendida como una individuación, ya sea particular o colectiva, que caracteriza un evento, se trata de un modo intensivo de existencia, no de un sujeto personal nos dice el pensador. Así, subjetivación hace referencia a lo singular no como particular sino como modo de hacer en situación (una hora del día, una corriente, una vida...) (Deleuze, 1999).

A partir de esta perspectiva el interés y motor que guio la búsqueda en la investigación finalizada estuvo en desentrañar (aunque de modo secundario) la tendencia histórica de las

escuelas secundarias de la Modalidad en épocas de ampliación de derechos. El punto central de la cuestión no refiere ni en aquella ni en esta actualización del análisis a cuán cerca se está del ideal representacional sino más bien si la propuesta educativa comporta algún valor para las, los y les sujetos que la vivencian, que la habitan. Lo importante será entonces el “valor” que el sujeto rescata de su relación con lo otro o en ese espacio simbólico, tomando palabras del pedagogo y académico Philippe Meirieu (2020), ya sea que se trate de la clase, el encuentro con los materiales de estudio, con un docente en particular, en la relación con otras y otros estudiantes y/o alguna dimensión del dispositivo pedagógico. No se pretende medir en términos de positivo o de negativo, ni desde parámetros objetivos o códigos preestablecidos.

En estos sentidos, lo que importa es el valor adjudicado por el sujeto a la experiencia. En sintonía con estos planteos, la línea de ‘habitar un evento’ desarrollada por Ignacio Lewkowicz y Mariana Cantarelli resulta potente para situar la cuestión en este caso tendiente a una especificación de los dispositivos pedagógicos: “Habitar un recorrido exige, entonces, trazar otros criterios de racionalidad. Pero otros no significa otros cualquiera, significa otros en tanto específicos de ese recorrido” (2001:70).

Todo lo cual, nos acerca otra categoría espinal en aquella línea de investigación, la de experiencia. Y la experiencia no como algo que *le* sucede al sujeto. En tanto que estamos pensando a la vez en un sujeto con capacidad de transformación de la praxis humana, un sujeto deseante, con capacidad de resistir a producir una forma determinada mediante un molde y/o la rigidez y como aquel que se aleja de cualquier tipo de servidumbre (Larrosa, 2000). Según los testimonios de las, los y les estudiantes reconocen que adquieren nuevas habilidades intelectuales y conocimientos científicos, pero además en sus relatos recrean situaciones en las que muestran que también desarrollan mayor confianza en sus capacidades y un sentido de acción por participar activamente en sus entornos cercanos, comunidades y en ámbitos de la sociedad y la naturaleza que antes del tránsito por el secundario no se animaban a realizar.

Los testimonios reconocen circunstancias y contextos en los que se reconocen diferentes.

_ ¿Antes quién era yo? nadie me miraba. Ahora tengo compañeros y gente que se me hizo amiga, con la que estudio, todos me dan una mano y yo también puedo ayudar porque a mí me encanta leer. También la gente de acá es buena gente [refiriéndose al personal de Adultos 2000] en otras escuelas no me daban lugar, ¡ni los materiales! [haciendo referencia a las guías en formato papel para el estudio de las materias y los libros de consulta de la biblioteca] Roberto, 35 años. Cuando se acercó a la propuesta hacía un par de años que vivía en situación de calle.

_ Encontrarme con gente de mi edad y comparar historias es muy positivo y volver a relacionarme también. Graciela, 32 años. Abril de 2004. Graciela es madre desde los 16 años. Tiene cuatro hijos y vive en la CABA desde sus ocho años de edad.

En el marco de una época virulenta contra la subjetividad y el lazo social en la cual los sujetos perciben su existencia muchas veces a través de la marginalidad y sus efectos, estos estudiantes identifican que algo pasó en el tránsito, una situación que algunos subrayan por lo poco frecuente en los cotidianos de sus vidas, tal es: sentirse nombrados por alguien o algo en la interacción con algunos asuntos que propone el Programa y a partir de estar conectados con otros, los sujetos se sintieron nombrados. Los testimonios también relatan el salir de cierto malestar que genera la precariedad y las ausencias de proyectos a largo plazo (Marzioni, 2008:51). El recorrido que realizó Roberto en Adultos 2000 por ejemplo, decíamos en la producción anterior, fue posible por el amplio horario de atención de las sedes de 9:00hs a 21:00hs. que le permitió permanecer “alojado” horas y horas, utilizar los espacios de estudio y los materiales necesarios como así también resolver las necesidades básicas (de comida e higiene). Y, sin embargo, para otros como a Juan lo que lo hizo posible fueron las consultorías pedagógicas por teléfono:

_ Para mí lo mejor fue conversar vía telefónica con algún profesor o asesora cuando no entendía algo sobre la materia que estaba viendo. Juan, 61 años. Mayo de 2004.

Reflexionábamos entonces a partir de los testimonios sobre el Programa como espacio que presenta ‘ondulaciones’ en el sentido de diversas propuestas [consultorías telefónicas, presenciales, conformación de grupos de estudio, estudio en domicilio...] y no un suelo homogéneo -para decir una única manera- de transitar la secundaria.

Hoy transcurridos unos 20 años de esas entrevistas hallamos algunas continuidades en las diferencias o variaciones que va sufriendo el Programa. Continuidades: “me conecto me desconecto” (tema que retomamos más adelante en este escrito), variación en lo que era en la

etapa inicial una ‘mueca’ distintiva de la propuesta: cierta asimilación de la propuesta de Adultos 2000 a las demás propuestas escolarizadas de la modalidad. Por ejemplo, se fue utilizando cada vez más el calendario académico general del sistema educativo para las inscripciones: para inicio de cursada; los horarios de atención y los días se fueron acotando de lunes a viernes quitando sábados; la inscripción a materias extendida como proceso pasa a ser una instancia de control sobre quiénes están activos y quienes interrumpen intermitentemente el estudio provocando bajas y altas de inscripciones que anulan el proceso de aprendizaje que, en algunos recorridos llega el agotamiento por la burocracia y abandono de la propuesta.

En los mensajes y comunicaciones con las, los y les estudiantes actuales de Adultos 2000 se evidencian problemáticas que trascienden lo particular y revelan tensiones estructurales en el sistema educativo. Las dificultades tecnológicas para acceder a las plataformas, la gestión ineficaz de la documentación y la implementación de nuevas exigencias curriculares, como el examen integrador de la "Nueva Escuela Secundaria" (NES), son solo algunos ejemplos que demuestran cómo los cambios en los formatos educativos aún no han resuelto las trabas administrativas y los errores recurrentes que retrasan los procesos de aprendizaje y de completud de la educación básica obligatoria. Además, la complejidad de los trámites entre distintas jurisdicciones y la falta de claridad en la información profundizan la sensación de exclusión, reflejando una continuidad de circuitos estigmatizantes que afectan particularmente a quienes buscan retomar sus estudios después de años fuera del sistema educativo formal.

Estos casos, lejos de ser aislados, muestran que, a pesar de los avances en la diversificación de los formatos educativos, persisten obstáculos burocráticos y estructurales desafiantes hasta limitantes para las, los y les sujetos de la educación.

Pensando en la relación entre dispositivo pedagógico y subjetividad

En nuestro caso de estudio identificamos que la invención, entendida como decisión subjetiva, experiencia, acontecimiento situado en contexto específico es una característica del estudiantado para operar con el dispositivo pedagógico de Adultos 2000. Ampliamos esta idea diciendo que toda invención es relativa, pero cuando la búsqueda de intervención se

refiere a un contexto educativo en concreto, alcanza un sentido y un valor que trasciende lo individual y nos habla de una producción de un modo de existencia como subjetividad de un colectivo.

En concreto, a las complejas y diversas situaciones que atraviesan las, los y les sujetos en la formación de jóvenes y adultos, son valoradas las respuestas modulares que pueda brindar el dispositivo pedagógico a contrapelo de las herencias más tradicionales y rígidas del sistema educativo que han dejado por fuera del circuito formal a gran porcentaje de la población. Asimismo, son valoradas las intervenciones pedagógicas fundamentadas en prácticas de enseñanza tendientes a ampliar horizontes y reducir desigualdades o en términos de Walter Benjamin que creen posibilidades a un pasaje hacia otros lugares. En expresión de Heras (2004): “La invención se refiere a nuevas formas de establecerse en las situaciones inéditas, y que pueden crear otros mundos posibles. (...) la invención refiere a una capacidad creativa, de resolución de las situaciones inéditas que se presentan a los sujetos”. Así introduce la investigación finalizada al acontecimiento histórico de decisión subjetiva de iniciar, retomar y/o finalizar el secundario. Lo que importa es el acto de pasaje entre una obligación o un deber al estar, acontecer estudiante. En estos sentidos reponemos un pasaje de la tesis.

Hoy los intentos restitutivos de una lógica ritualista se revelan improductivos por su carácter de excrecencia (Lewkowicz, 2004) y se hacen necesarias nuevas operaciones tales como la reinención y la flexibilidad para transitar la situación escolar diseñada sobre decisiones riesgosas y siempre provisorias. La operación de “repetición” ya no tiene como efecto un estado de “reparo” como sí lo lograba en los tiempos de “suelo sólido”, “tiempos estatales” (Benjamín, 1936; Bauman, 2002). Todo lo que habla de una necesidad de recrear las operaciones para transitar en esta época el secundario, evidencia que en el contexto actual se hace necesaria la puesta en práctica de nuevas estrategias, decíamos en el anterior trabajo: con “capacidades subjetivantes” (Marzioni, 2008: 30, 31).

Como cierre de este trabajo, en las, los y les entrevistados pudimos comprobar que experimentan a través de un tiempo en la propuesta educativa un proceso que implica una nueva manera de estar ante situaciones de la vida cotidiana tal como lo venían experimentando hasta ese momento. La participación en el Programa les permite reconfigurar sus trayectorias

vitales, enfrentar nuevos desafíos y redefinir su sentido de sí mismos y su lugar en la sociedad. El sentirse nombrados (no en sentido poético), tenidos en cuenta, introduce una variación y ensanchamiento de sus gustos, también en las planificaciones a futuro (aunque sea a corto plazo). Amplían sus lazos sociales, la conciencia sobre la naturaleza y el repertorio de temas y de interlocutores (en algunos casos hasta inéditos); todos esos son efectos que antes de la implicación con la propuesta formativa que provocó afección se daban de otro modo en sus vidas.

El artículo ponderó la intertextualidad de diversas fuentes por sobre los ejemplos biográficos emblemáticos, incursionando no tangencialmente en lo autobiográfico, siempre en busca de los acentos colectivos. Además, destacó el entrecruzamiento de las esferas de poder nacional y jurisdiccional por encima de lo particular de cada una, sin descuidar la temporalización de las dinámicas colectivas que se desarrollan en una “especialización” (Arfuch, 2010), la educación de juventudes y aduleces fundamentalmente en el AMBA.

En síntesis, a lo largo de este artículo que se articula en torno a la relación entre biografías estudiantiles y la comprensión de un fenómeno social más amplio: una subjetividad colectiva fundamentada en experiencias compartidas, hemos adoptado un marco político epistemológico y didáctico pedagógico que, apuesta por una educación a lo largo de toda la vida, inspirada en el pensamiento crítico y popular latinoamericano. Este marco ha orientado el análisis hacia la superación de concepciones hegemónicas, considerando los desafíos educativos de la sociedad contemporánea en continuidad con las generaciones pasadas y futuras.

Referencias bibliográficas

Akselrad, B., Chamorro, L., & Marzioni, C. del H. (2014). Secundario para jóvenes y adultos: Adultos 2000. Modalidad a distancia: Una oportunidad para personas con discapacidad transitoria y/o permanente. En A. Pérez, A. Camún, M. E. Fernández, & A. Gaviglio (Coords.), *Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: Perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. <http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/wp->

[content/uploads/sites/32/2014/09/I-Simposio-Internacional-del-Observatorio-de-la-Discapacidad-2014-isbn.pdf](#)

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

Benjamin, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca

Congreso de la Nación Argentina. (1993). Ley Federal de Educación N.º 24.195. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 30 de abril de 1993.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 27 de diciembre de 2006.

De la Fare, M. (2010). “Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: Estado del conocimiento”. Serie Informes de Investigación N° 3. Área de Investigación y Evaluación de Programas, DiNIECE, Ministerio de Educación. <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informes/info03.pdf>

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (V. Gerratana, Ed., Vols. 1-6). México D.F.: Siglo XXI Editores.

Heras Monner Sans, A. I. (2004). Perder el juicio para poder entender. Situaciones complejas en Buenos Aires Argentina con niños/as en situación de calle. En *Escenarios del trabajo infantil. Diversos estudios de caso*. E. Zapata Martelo, R. Martínez Ruiz y G. E. Rojo Martínez (Coord.). México: Universidad Autónoma Indígena de México y Colegio de Postgraduados. Campus Montecillo.

Krichesky, M., & Greco, M. (2011). *Proyecto de investigación: Educación secundaria para jóvenes y adultos*. Documento 1: Estado de situación general sobre esta modalidad: Políticas, cobertura y principales indicadores de esta oferta. Gerencia Operativa de Investigación y Estadísticas, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M., & Greco, M. (2013). La educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2001 y 2010: El caso de los Centros Educativos de Nivel Secundario. Documento elaborado en el marco de la Gerencia Operativa de Investigación y

Estadística (GOIyE), Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina: Novedades Educativas.

Leavy, E. (2019). Educación de jóvenes y adultos en Argentina: Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. *Educação*, 42(3), 377–386. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33928>

Lewkowicz, I., Cantarelli, M., & Grupo Doce. (2001). *Del fragmento a la situación: Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira Editor.

Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós

Llosa, S. M. (2014). “La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación”. *Revista Horizontes Sociológicos*. AAS. Año 3. Número 5. Pp. 126-140.

Lorenzatti, M. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor.

Marengo, R. (2023). Educación de jóvenes y adultos en 40 años de democracia: Una mirada desde el presente. *Anales de la Educación Común*, 4(1-2), 306-317.

Martínez, D. G. (2015). Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación. Tesis doctoral. UNLP. Facultad de Periodismo y Comunicación Social <https://doi.org/10.35537/10915/49538>

Marzioni, C. del H. (2004). “El proceso de ‘individualización’ en las sociedades contemporáneas. El bachillerato: ¿una experiencia para beneficiarios/as del plan Jefes y Jefas de hogar?”. Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Fac. de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa.

Marzioni, C.; Pérez, E. y Schneider, D. (2018). La Construcción de las expectativas de futuro en jóvenes estudiantes secundarios. Indicios y marco interpretativo. *Alquimia Educativa*, Vol I, pp. 48-65. https://baserie.flacso.org.ar/uploads/productos/1661_01.pdf

Marzioni, Clarisa del Huerto (2008). Programa educación adultos 2000: una experiencia de construcción subjetiva. Tesis para obtener el grado de Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación. FLACSO.

Meirieu, P. (2020). “L'école à distance n'est pas l'école”. *L'union*. <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>

Migliavacca, A., Vilariño, G., & Remolgo, M. (2019). Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 61-92.

Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. En Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf

Olivares, J. (2022). Flexibilización de la educación secundaria para personas jóvenes y adultas: Un recorrido cronológico por la normativa de la provincia de Buenos Aires en las primeras dos décadas del siglo XXI. *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, 28, 11-33.

Osorio, N. V. (2023). El Programa Terminá la Secundaria (CABA) y el derecho a la educación. En M. B. Pinsón, F. D. Taboada, & F. Santillán (Comps.), *Educación: La historia oral en Argentina y Latinoamérica*. Buenos Aires: TeseoPress.

Pagano, A.; Finnegan, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Programa Adultos 2000. (2004). *Informe de síntesis: Etapa inicial en el cambio de la estrategia pedagógica*. Área de Coordinación de Materias.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L. (2017). Cambiemos: La política educativa del macrismo. *Revista Quiestión*, 1(53), enero-marzo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/63415>

Sirvent, M. T. et al (2005). Revisión del concepto de Educación No Formal. Documento N°1 presentado al Departamento de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Noviembre.

Sirvent, M. T. (1992). Políticas de ajuste y educación permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de la Argentina. *Revista IIICE, U.B.A.*, 1(1), Agosto.

Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9), 65-72.

Sirvent, M. T., & Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista IIICE, U.B.A.*, 7(12), Agosto.

Sosa, M. (2014) Pedagogía social: la perspectiva de Violeta Núñez. *Cuadernos De Educación*, 12(12). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9226>

Soto, M. F. (2022). Tensiones sobre la educación de los sectores populares: Los programas socioeducativos de la ciudad de Buenos Aires y su junta de clasificación docente. *Entramados*, 9(11), 232-249.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Argentina. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. En *Quehacer Educativo*. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. N° 107. Junio. 15- 22.

Thompson, E. P. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica.

Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.

Thompson, J. B. (1988). La teoría de la estructuración: Una valoración de las contribuciones de A. Giddens. *Sociológica*, 3(7/8), 187-212.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2023. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario/educacion-de-adultos-nivel-secundario>.

Vieira Gravina, A. A. (2024). La continuidad en el poder de agrupaciones sindicales: El caso de la “Lista Verde” de Unión Ferroviaria. *Cartografías Del Sur. Revista De Ciencias, Artes y Tecnología*, (19). <https://doi.org/10.35428/cds.vi19.300>

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.