

Licenciatura en Ciencias de la Educación
Orientación en Política y Gobierno de la Educación (Plan 2012)

Expectativas de Futuro de Estudiantes de Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos de Entre Ríos

Tesistas

Favre, Agustina

Hauff, Vanina Maricel

Directora

Mg. Andrea Hernán

Mayo de 2026



Agradecimientos por Vanina

A mi familia y a la familia Folmer que no han dejado de tejer con hilos suavitos una red de contención y resistencia. Gracias por los abrazos, la comida calentita y las palabras gentiles.

A Agustina, por abrazar mi historia y querer construir una juntas. Por resistir para cumplir el sueño sin perder la honestidad intelectual y el compromiso social. Por las noches en vela, las tazas de té y las risas.

A mis amigos, amigas y al universo radiante de gente que acompañó con suma lealtad este deseo insaciable de aprender.

A Andrea, por afrontar este desafío y acompañar con paciencia el proceso creativo. Y con ella, a todas las docentes y compañeras con las que hemos habitado las aulas y a los compañeros y compañeras no docentes que tanto nos han cuidado.

Por último: a la Universidad Pública, por la posibilidad. por transformar profundamente la vida de esta gurisa de pueblo y, en consecuencia, la de todos aquellos que la rodean.

Agradecimientos por Agustina

A mi familia, especialmente mis padres, que gracias a su esfuerzo pude sostenerme en el camino, este logro también es suyo

A Vanina, mi compañera en este viaje que fue soporte, escucha y que me sigue enseñando cada día

A cada amiga, cada compañero/a, cada docente que, como maestros, me enseñaron en algún momento del recorrido el significado de la educación como acto colectivo

A Andrea, quien nos guió con paciencia, confianza y compromiso en este camino

A la Universidad Pública que hizo posible lo que alguna vez fue parte de los sueños.

Resumen

El estudio se enmarca en el campo de las Ciencias de la Educación, con aportes de la sociología de la educación, y aborda las expectativas a futuro de jóvenes y adultos en estrecha vinculación con sus trayectorias socioeducativas. El problema central busca interpretar la relación entre las trayectorias socioeducativas, los sentidos atribuidos a la educación, las relaciones familiares e interpersonales con las expectativas de futuro de los sujetos próximos a egresar de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (ESJA) en la provincia de Entre Ríos. El diseño de esta investigación, cualitativo interpretativo y flexible, se desarrolló a través de entrevistas biográficas a 11 estudiantes del último año y a 2 miembros de los equipos de gestión de 2 escuelas de la provincia, en Paraná y Concepción del Uruguay.

Entre las conclusiones principales se halló que las expectativas a futuro se encuentran influidas por proyecciones de lograr mayor estabilidad e independencia y que para ello eligen la educación superior y la mejora de las condiciones laborales para realizarlo. Las continuidades y discontinuidades, decisiones e hitos de las trayectorias de vida de los estudiantes, entre las que se destaca la trayectoria socioeducativa no definen de manera lineal la posibilidad de pensarse a sí mismos en un futuro. En este proceso, la escuela en tanto institución de filiación acompaña en dicha construcción.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, expectativas de futuro, trayectorias socioeducativas, escuela secundaria, transiciones.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1: Presentación del Tema, Problema de Investigación e Interrogantes.....	2
Supuestos.....	4
Objetivos.....	5
Objetivo General.....	5
Objetivos Específicos.....	5
Capítulo 2: La Educación de Jóvenes y Adultos y las Expectativas de Futuro.....	6
Estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos.....	6
Estudios Sobre Expectativas a Futuro en el Egreso de la Escuela Secundaria.....	10
Capítulo 3: Contexto Conceptual.....	18
Aportes del Constructivismo Estructuralista de Pierre Bourdieu.....	18
Educación Permanente.....	20
Trayectorias Socio-educativas.....	22
Expectativas.....	24
Capítulo 4: Marco Metodológico.....	27
Tipo de Investigación.....	27
Universo.....	29
Unidad de Análisis.....	29
Selección de Casos.....	29
Primera Instancia de Selección: Sobre las Ciudades y las Escuelas.....	29
Segunda Instancia de Selección: los Estudiantes.....	32
Técnicas de Recolección de Datos.....	34
Procesamiento de la Información Empírica y Análisis de Datos.....	36
Capítulo 5: La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: Sujetos, Paradigmas y Estrategias Institucionales de Acompañamiento al Egreso.....	37
Aproximaciones a la conformación de la ESJA.....	37
Estrategias de acompañamiento en las escuelas de Paraná y Concepción del Uruguay.....	41
Capítulo 6: Las Trayectorias Socioeducativas de los y las Estudiantes de la ESJA: Entramados Complejos, Posibilidades y Elecciones.....	46
6. 1. Características Sociolaborales de los y las Estudiantes.....	46
6. 2. Trayectorias Plurales: Continuidades y Discontinuidades en Relación con la Educación Escolar.....	50
6.3. Actores Significativos como Soportes de las Trayectorias y Expectativas de los Sujetos.....	57
Soporte Socioafectivo.....	58
Soporte Académico.....	61
Capítulo 7: Expectativas de Futuro y Proyectos Educativo-Laborales Posteriores al Egreso.....	65
7.1. Reconocimiento de Sí en el Entramado Familiar y Educativo.....	66
7.2. Valoraciones de la Escuela.....	67
7.3. Expectativas y Proyectos Futuros.....	70
Capítulo 8: Conclusiones.....	74
Referencias Bibliográficas y Fuentes de Información.....	78
Documentos oficiales.....	87

Introducción

El presente estudio se inscribe en el campo de las Ciencias de la Educación, con aportes de la sociología de la educación, para abordar las expectativas a futuro de jóvenes y adultos en relación con sus trayectorias socioeducativas. La problemática central surge de la necesidad de abordar interrogantes, vacancias y posibilidades dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la formación en Ciencias de la Educación.

Considerando la trayectoria como un entramado pasado-presente-futuro, el trabajo busca interpretar la vinculación entre las trayectorias socioeducativas, el sentido de la educación, las relaciones familiares e interpersonales, y las expectativas de futuro construidas por sujetos próximos a egresar del nivel secundario de jóvenes y adultos.

En el primer capítulo se presenta con mayor detalle el tema, el problema de investigación y las interrogantes que guiaron este trabajo, junto con los objetivos formulados que pretendió alcanzar. En el segundo, se presentan los antecedentes de investigaciones y relevamientos empíricos, organizados por la proximidad con variables y contextos relacionados con la temática seleccionada en este trabajo.

El tercer capítulo ocupa la descripción del contexto conceptual, en donde se exponen las principales categorías que sirvieron de andamiaje para el diseño e implementación del proyecto, sobre todo en la interpretación de la información obtenida por el proceso de trabajo de campo. Al respecto de la fase metodológica, en el cuarto capítulo se detallan los posicionamientos, decisiones y características que tuvo el diseño metodológico. Se incluyen la estrategia general de investigación, la perspectiva metodológica, el tipo de instrumento y sus respectivos guiones, la descripción de las unidades de análisis que resultaron seleccionadas y la descripción del proceso de procesamiento de información y análisis de datos.

En el quinto capítulo se plantea una breve introducción al paradigma actual de la escuela secundaria de jóvenes y adultos junto con la descripción del planteo curricular de la misma, puntualizando en su perspectiva sobre los sujetos y el futuro. También se enuncian las estrategias de acompañamiento al egreso y a la imaginación del futuro que desarrollan las escuelas seleccionadas. En el capítulo seis y siete se presentan los hallazgos con el contexto conceptual y los antecedentes. El análisis fue organizado en dos grandes ejes: las trayectorias y las expectativas de futuro. Por último, en el octavo capítulo se sintetizan dichas interpretaciones y se abren nuevas preguntas para seguir indagando en la temática.

Capítulo 1: Presentación del Tema, Problema de Investigación e Interrogantes

Este proyecto de investigación se inscribe en el área temática de los Sujetos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)¹, situado en la provincia de Entre Ríos, Argentina, en el nivel de la educación secundaria, en la modalidad de Jóvenes y Adultos, denominada comúnmente como ESJA².

La decisión por el abordaje de este recorte de la realidad en una tesis de investigación teórica se debe a varios motivos. Teniendo presente que el carácter de este trabajo es de una tesis de grado y, que en la elaboración del informe se espera del estudiante “mostrar la capacidad de integración de los conocimientos adquiridos mediante la aplicación de instrumentos metodológicos vinculados a la carrera” (Dei, 2014); realizándose de manera grupal, y siendo ésta la primera tesis que realizan ambas integrantes, la construcción del problema a investigar fue un recorrido impregnado por experiencias paralelas de formación. Ambas estudiantes del grupo transitamos por caminos similares en cuanto a la formación disciplinar, de acuerdo a lo que propone el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Orientación en Gobierno y Política de la Educación.

De allí que compartimos algunas preocupaciones, intereses y saberes que tienen como punto de partida y de horizonte de acción el derecho a la educación. Sostenemos que todos y todas, por el simple hecho de ser seres humanos, somos merecedores del acceso a la cultura, la educación y el trabajo como ejes centrales para la vida ciudadana. Sin embargo, somos conscientes que no todos los sujetos han gozado de estos derechos y que, como futuras científicas de la educación, debemos asumir el compromiso de construir en pos de tal horizonte. Por ello, desde nuestro posicionamiento político-pedagógico frente al campo de la educación y las áreas de vacancia en la formación, recuperamos a las expectativas y la construcción de los proyectos futuros, las prácticas de acompañamiento en la escuela secundaria, en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos y las voces y los sentidos producidos por los sujetos protagonistas de estos espacios, como las problemáticas que delimitamos para iniciar este compromiso.

¹ Utilizamos el acrónimo EPJA para referirnos a la educación permanente de jóvenes y adultos. Por su parte, la mención de ESJA se reserva para cuando aludimos a la educación secundaria de jóvenes y adultos, ya configurada como una modalidad educativa específica.

² Según la Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos N° 9898/08.

Por este motivo es que se pone en valor la necesidad de producir conocimientos científicos pertinentes y focalizados que, por un lado, permitan a las instituciones y sus agentes (docentes, funcionarios, técnicos) repensar las prácticas y, por otro, contribuya a generar información actualizada para la construcción de políticas públicas educativas dirigidas a esta población.

El campo de las Ciencias de la Educación se alimenta de diversas disciplinas como la sociología, la educación popular, el gobierno y la política de la educación, entre otras, que permiten el abordaje teórico de las particularidades de los proyectos, expectativas, la imaginación de sí y la reconstrucción de un itinerario vital de los estudiantes jóvenes y adultos de escuelas secundarias. La decisión de encarar el proceso de construcción de un problema en torno a la ESJA se guía por una posición política-epistemológica que, fundamentada en las Ciencias de la Educación, reivindica a la educación y la construcción de futuros como derechos inalienables, irrenunciables e imprescriptibles para todos los ciudadanos, a lo largo del tiempo de vida que dediquen a su formación académica, profesional y/o laboral.

Dicha posición implica una mirada sobre la posibilidad de desear, de proyectar, de imaginar futuros más amplios por parte de quienes concurren a escuelas de esta modalidad, con el papel de la educación y el Estado como garantes de ese derecho. Atendiendo a esta aseveración, sostenemos que la posibilidad de la construcción de trayectorias socioeducativas no culmina con el egreso de la escuela secundaria, ni mucho menos vale únicamente para quienes completan esta etapa de escolarización dentro de la edad esperable. Esta dimensión de la realidad se vuelve problemática y actualiza interrogantes sobre las prácticas educativas en un marco institucional como social, con el horizonte en el derecho a la educación, pero también en el análisis crítico, diario, sistemático del presente de los sujetos del acto educativo.

Según datos del Anuario Estadístico del Ministerio de Capital Humano, la provincia de Entre Ríos cuenta en 2024 con 203 instituciones de educación secundaria en la modalidad de EPJA. Este número representa el 35% de las 578 unidades de servicio que componen el nivel secundario en general. En términos de matrícula, la modalidad de EPJA registra 20.415 estudiantes, lo que constituye el 15,9% del total de la jurisdicción. Respecto a la distribución por género, el estudiantado se compone en un 51% por mujeres y un 49% por varones. Estos datos permiten observar la magnitud de la población educativa a la que asiste la modalidad.

De allí que este trabajo propone indagar en las expectativas de futuro que tienen los y las estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos de las ciudades de Paraná y Concepción del Uruguay de la provincia de Entre Ríos.

El interrogante central que aborda este trabajo será: ¿Cuáles son las expectativas de futuro de los y las estudiantes del último año de Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos de escuelas en la provincia de Entre Ríos, durante el Ciclo Lectivo 2024?

Al respecto, se plantean preguntas orientadoras que atienden a distintas dimensiones del problema, tales como ¿Qué sentidos le atribuyen a la escuela secundaria los y las estudiantes de la modalidad de Jóvenes y Adultos? ¿Cuáles son los sentidos en torno a su formación y al egreso? Y en relación, ¿Qué características posee actualmente esta población estudiantil? ¿Existe una relación entre las expectativas con las condiciones estructurales y las subjetivas? Esto es, ¿Cuál es la relación entre dichas expectativas con el género y la edad? ¿Qué relaciones se establecen con otros condicionantes como las trayectorias socioeducativas y laborales, así como el capital social y cultural de los sujetos? ¿Qué expectativas de futuro, de proyecto de vida, tienen estos estudiantes? ¿Cuál es el lugar de la educación secundaria en ese proceso de proyección de futuro? Y en términos institucionales y pedagógicos, ¿Cómo acompaña la escuela este proceso de egreso y transición?

A partir del problema principal y las preguntas orientadoras nos basamos en algunos supuestos, tanto para la construcción del proyecto de tesis como en su implementación.

Supuestos

- ❖ Las expectativas de futuro de los y las estudiantes Jóvenes y Adultos se amplían con el egreso de la escuela secundaria, respecto de lo que imaginaban antes de su ingreso a la misma.
- ❖ Las expectativas de futuro de los y las estudiantes de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos están influidas por condiciones como el género y la edad.
- ❖ Las expectativas de futuro de los y las estudiantes de la escuela secundaria se constituyen a partir de dimensiones como las trayectorias socioeducativas y laborales.

Objetivos

Objetivo General

- Describir las expectativas de futuro de los y las estudiantes del último año de escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos

Objetivos Específicos

- Identificar el sentido que tiene la escuela y la finalización de este nivel educativo en relación a las expectativas a futuro para los y las estudiantes del último año de la escuela secundaria de jóvenes y adultos.
- Establecer la relación entre las expectativas de futuro con la edad y el género de los y las estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos.
- Establecer la relación entre las expectativas de futuro con las trayectorias socioeducativas de los y las estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos.
- Identificar la existencia de estrategias y/o espacios de acompañamiento en el egreso y trabajo en torno al futuro en las escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos.

Capítulo 2: La Educación de Jóvenes y Adultos y las Expectativas de Futuro

A continuación, se exponen los principales antecedentes de las áreas temáticas y problemáticas de interés para este trabajo. Esto se realizará obedeciendo a un criterio de búsqueda bibliográfica y presentación de la misma, según la especificidad de las variables de interés como del contexto; se mencionan los trabajos más directos y cercanos en objeto y contexto, hacia los más generales y lejanos. Esta decisión responde a la necesidad de seleccionar los hallazgos empíricos de manera tal que puedan ofrecernos información relevante del estado de investigación de nuestro objeto de interés, pero también para argumentar las posturas teóricas que tomaremos a partir de ello (Barriga y Henríquez, 2003). En este proceso, se priorizaron los artículos de revistas académicas con referato y tesis de grado y posgrado.

El proceso de búsqueda y sistematización del estado del arte siguió entonces el siguiente esquema:

	Fenómeno de Interés	
	Mismo	Similar
Mismo	Primera Opción	Segunda Opción
Similar	Segunda Opción	Tercera Opción

Fuente: Barriga y Henríquez, 2003

La presentación de los antecedentes se organiza a partir de dos ejes temáticos: educación de jóvenes y adultos y expectativas a futuro en el egreso de la escuela secundaria.

Estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos

En Entre Ríos se hallan trabajos fundamentales llevados a cabo en el ámbito académico, principalmente por Amalia Homar y Rosario Badano (2003, 2018), cuyos equipos de investigación han aportado significativamente a la investigación en el campo de la ESJA. Estas investigaciones han abordado los procesos de inclusión y las políticas educativas impulsadas en la provincia, el análisis del riesgo educativo de esta población, así como las narrativas construidas por los actores escolares que conforman las instituciones educativas del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos.

A partir de 2016 y hasta la actualidad, el equipo de investigación de Amalia Homar, Alfonsina Francisconi, Mariana Dalinger y Mario Villanueva trabaja en una línea de investigación continua. El abordaje de las narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente en escuelas de Paraná y Concepción del Uruguay, coincide parcialmente en variables y el espacio geográfico en que se sitúa la presente investigación.

En nuestro país, desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), se advierte una vasta producción de conocimiento acerca de las políticas públicas específicas para los sujetos de la modalidad. A saber: perspectivas comparadas de políticas públicas que estudian programas como el Plan FinES y el PROEJA en Brasil (De la Fare et. al, 2016); de la oferta específica del plan FinES II (Olivares, 2024); y de políticas y modos de organización institucionales entre distintas jurisdicciones (Ferreira, 2009; Francisconi, 2009; Francisconi et. al, 2019), así como las transformaciones curriculares en clave histórica en nuestro país (Donvito y Otero, 2020). También se registran los trabajos producidos en el marco del desarrollo de la Educación Popular como área de conocimiento que, en la práctica educativa tanto como en la producción teórico-conceptual, tiene sus imbricaciones con la EPJA (Finnegan, 2009). En el contexto nacional se realizaron estudios que explicitan a la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad en constante expansión (de la Fare, 2013; Schoo et al., 2010; Vicente, 2023), siendo sus principales causas las políticas de inclusión educativa para adultos cuya trayectoria educativa se les fue negada o vulnerada y, mayoritariamente, jóvenes de sectores populares urbanos que buscan reincorporarse al sistema. La reincorporación tiene diversas razones, las más destacadas remiten a la conciliación entre estudio y trabajo, la obtención de la certificación de egreso en un tiempo menor y/o la inserción en procesos de calificación profesional. Asimismo, señalan el creciente cuestionamiento a las políticas de inclusión basadas en el paradigma compensatorio. Consideran esencial un cambio hacia un nuevo paradigma que involucre activamente a los individuos y sus necesidades, apoyado en investigaciones más exhaustivas que contribuyan a redefinir la modalidad actual.

Existe un conjunto de estudios que abordan la educación secundaria de jóvenes y adultos y su vinculación con el trabajo. Un antecedente relevante en Argentina es el estudio empírico de Bowman (2019), el cual examina las configuraciones político-pedagógicas de la educación y el trabajo dirigidas a jóvenes y adultos dentro del sistema educativo y por trayectos paralelos, en otros ámbitos socioeducativos. Se presentan distinciones conceptuales

respecto a la relación educación-trabajo, prestando especial atención a las transformaciones introducidas por la Ley de Educación Nacional (LEN) en la concepción del cumplimiento de la inclusión educativa y la extensión de la obligatoriedad escolar. Se sostiene que la formación para el trabajo no se agota al interior del sistema educativo, distingue múltiples ámbitos como el escolar, el no laboral y el laboral, junto con planes y programas ofrecidos desde ONGS o empresas privadas. Teniendo en cuenta el avance del neoliberalismo a nivel mundial y en Argentina en particular, la autora incita a abrir interrogantes sobre los procesos de recontextualización del mundo del trabajo, el empleo y la educación como articuladores sociales y del rol del Estado como garante de la inclusión educativa y el ejercicio de ciudadanía.

La indagación centrada en la dimensión institucional de la ESJA cuenta con una cantidad exigua de investigaciones que hayan sido realizadas recientemente. Sin embargo, podemos mencionar el aporte valioso que constituyen los trabajos de Brusilovsky y Cabrera (2008; 2012), sobre todo para el análisis de los diferentes tipos de culturas escolares y las orientaciones pedagógicas que toman en la organización institucional de las escuelas de jóvenes y adultos. En la misma línea se halla un estudio empírico dirigido por Krichesky et. al (2014) que analiza las perspectivas de los directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2001-2010. El estudio cualitativo se centró en recuperar la perspectiva de los equipos directivos de trece CENS, ubicados en ocho comunas de la ciudad. Se analizaron las trayectorias escolares, las condiciones institucionales y el currículo de estos establecimientos, así como las innovaciones de la última década en la flexibilización del formato y las orientaciones del ciclo superior.

Un antecedente directo indaga principalmente la influencia de la escuela secundaria de jóvenes y adultos en el proyecto de vida de los estudiantes. Coordinado por Serini (2018), la investigación presentó un enfoque de tipo cualitativo, descriptivo con diseño de corte transversal. Para identificar las dimensiones que se modificaban luego del paso por el Centro Educativo del Nivel Medio de Adultos (C.E.N.M.A), se utilizó como método la escala de evaluación del Proyecto de Vida de García Camacho (2002, en Serini et. al., 2018), en línea con la perspectiva teórica de la construcción del proyecto de vida en orientación vocacional y ocupacional. En la aplicación, los ítems originales fueron convertidos en preguntas abiertas y se trabajaron en diferentes instancias, a saber: talleres con estudiantes coordinados por un miembro del equipo y un observador participante, además de entrevistas grupales semi-estructuradas. Los resultados demostraron que las cuatro dimensiones que componen el

proyecto vital se modifican luego del cursado de la escuela secundaria para adultos. Los resultados generales arrojan que su tránsito por este espacio escolar modifica las cuatro dimensiones del proyecto vital, con foco en mejorar las condiciones laborales y materiales para obtener mayores ingresos. Esto se percibe como una imposición social, más que como un desarrollo intelectual o una valoración de la educación como factor de inclusión.

Otro trabajo previo relevante para esta temática es de Donvito et al. (2017) quienes realizaron un estudio con 5 grupos focales de estudiantes adultos sobre sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de jóvenes y adultos, con estudiantes de la modalidad en la ciudad de Tandil, Buenos Aires. A partir de las entrevistas se construyeron tres subcategorías que explican las representaciones sociales de estos estudiantes respecto de la elección de la modalidad: mejorar posición laboral, reconocimiento social y búsqueda de conocimientos. Como resultado de la investigación, se encontró que las representaciones sociales identificadas no permiten que los estudiantes puedan analizar críticamente si la escuela los ayuda a conseguir sus objetivos. Estas se agruparon en 3 tipos: La mayoría vincula la representación social de la función de la ESJA, como institución que ayuda a mejorar la posición laboral una vez adquirido el título, pero subestimando la validez de conocimientos y capacidades que pudieran obtener en la escuela. Luego, se identifica que el interés por asistir a la escuela se basa en obtener el título para ser reconocidos por otras personas o ellos mismos; y en menor medida, un grupo mínimo de estudiantes atribuyen como representación social que la función de la ESJA es brindar conocimientos que los ayuden a estudiar y culminar la escuela secundaria, pero también para transitar otras instituciones educativas.

Además, hay otros estudios que abordan problemáticas de la educación secundaria y la población de jóvenes y adultos excluidos de la misma, como la investigación realizada por Riquelme et al., (2018) quienes analizaron la deuda social educativa, desde una perspectiva de la economía política y la sociología de la educación.

En el contexto latinoamericano, se registran viejos y nuevos vacíos en la investigación de la educación de personas jóvenes y adultas, expresión que utiliza Calderón López Velarde (2017) para presentar un estado del arte en la temática. Las áreas temáticas de la EPJA con mayor visibilidad, en el Marco de Acción para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe 2000-2010 (UNESCO, CEAAL, CREFAL, Cinterfor-OIT), fueron las tecnologías de la información y la comunicación y la educación popular. A su vez, tienden a cobrar fuerza las políticas públicas y otras problemáticas de poblaciones específicas como

adultos mayores, personas con discapacidad, migrantes y personas en contexto de privación de la libertad. Los temas como la sistematización de experiencias, la evaluación, la calidad, la gestión, la innovación, la prevención de la violencia y estudios de EPJA que asuman la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida son esporádicos o casi inexistentes (Calderón López Velarde, 2017).

Estudios Sobre Expectativas a Futuro en el Egreso de la Escuela Secundaria

Un antecedente clave es una investigación de 2023-2025 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, en la que participaron la directora y una integrante de esta tesis (Kummer et. al., 2025). Este estudio indagó las expectativas futuras y los sentidos sobre la educación y el trabajo de jóvenes del último año de secundarias de Paraná, Entre Ríos (2023-2024). Con un diseño multimétodo, analizó la política educativa (entrevistas a referentes y documentos), estrategias institucionales para el egreso (entrevistas a rectores) y la opinión estudiantil (cuestionarios y entrevistas). Se seleccionaron 22 escuelas (estatales y privadas, técnico-profesionales y orientadas), totalizando 559 estudiantes encuestados. Posteriormente, se entrevistó a 12 estudiantes para profundizar la fase cualitativa.

Las conclusiones de este trabajo son amplias, a los fines de este apartado se destacan la opinión de los estudiantes y de los equipos directivos sobre el egreso. En el ámbito institucional, los equipos directivos entienden el apoyo al egreso como una organización pedagógica de actividades, contenidos y prácticas escolares y extracurriculares (visitas a universidades, empresas). Los estudiantes destacan a la familia como pilar fundamental en la transición a estudios superiores o al trabajo, brindando apoyo económico, afectivo y/o contención. La escuela es valorada por la formación en valores, el desarrollo de hábitos de estudio y la preparación para el futuro, aunque la transición post-secundaria se percibe como abrupta. A pesar de la incertidumbre, los jóvenes aspiran al progreso y la movilidad social a través de los estudios universitarios. Entre los principales obstáculos mencionados están el factor económico, las cuestiones emocionales y el drástico cambio entre niveles educativos.

El segundo antecedente nodal, por la proximidad temática y territorial, son los informes técnicos de un relevamiento realizado en conjunto por los equipos del Programa de Salud Colectiva (FCS-UNER) y el Programa “¿Dónde estás hoy?” de la Municipalidad de Concepción del Uruguay (Savoy et. al., 2025a, 2025b). El trabajo se basó en una encuesta de

tipo cuantitativo, indagando en las consideraciones sobre el acceso a la educación superior, empleo y salud para el análisis de las trayectorias de las juventudes de Concepción del Uruguay.

La encuesta se desarrolló por primera vez en el segundo semestre de 2024, relevando datos e información respecto de las expectativas sobre acceso al empleo, la educación superior y autopercepciones de salud de estudiantes en 25 de las 29 escuelas secundarias de la ciudad de Concepción del Uruguay. Fueron seleccionadas 18 escuelas orientadas de gestión pública, 7 escuelas orientadas de gestión privada y 4 escuelas de la modalidad técnico-profesional, no incluyéndose escuelas de la modalidad educativa de Jóvenes y Adultos.

Se organizó en cinco secciones cuyos fines fueron indagar sobre las expectativas en relación a la educación superior, el mundo laboral y el acceso a la salud. Según las conclusiones del informe el 90,9% de los jóvenes de la ciudad imaginan continuar estudiando luego de la finalización de la escolaridad secundaria, y más de la mitad de ellos consideran que deberán combinar estudio y trabajo. Diferenciados por género, quienes se identifican como varones poseen menos expectativas de dedicarse exclusivamente al estudio. Respecto al nivel de escolaridad alcanzado por los padres, la encuesta revela que la mitad de los jóvenes provienen de familias que han alcanzado estudios de grado, por tanto, se afirma que, a pesar del grado de especialización educativa alcanzado por el grupo familiar, las expectativas de formarse en estudios superiores continúan siendo alta.

Asimismo, 9 de cada 10 jóvenes eligen la formación superior universitaria sobre otras propuestas de formación superior, siendo 7 de cada 10 quienes eligen a la Universidad Pública para cumplimentar sus estudios. Dentro de la oferta educativa de las Universidades, se destaca la elección de carreras tradicionales y del ámbito de las ciencias básicas, en menor proporción las relacionadas a las Ciencias de la Salud y las Humanidades y Sociales. En estas últimas predomina la elección de quienes se perciben bajo el género femenino. En relación a ello, 8 de cada 10 jóvenes elige seguir estudiando en la ciudad, siendo los principales motivos que las carreras que desean estudiar se encuentran entre las propuestas universitarias de la ciudad, que no desean vivir en otra ciudad y/o que por cuestiones económicas no podrían estudiar en otro lugar de manera presencial.

Por último, respecto a estudio y trabajo, los resultados ponen de manifiesto que uno de cada tres jóvenes se encuentra trabajando mientras culmina la escuela secundaria y que más

del 50% de ellos imagina tener que estudiar y trabajar en la Universidad. En los trabajos que en ese momento se encontraban realizando se destacan emprendimientos personales, empleo en negocios familiares, changas, cuidados de niños, tareas de limpieza en casas particulares, tareas de limpieza en el hogar y cuidados familiares. Por otra parte, el 88% de ellos considera que la educación junto a la experiencia laboral son factores relevantes para la empleabilidad, aunque el ingreso al mundo laboral no resulta sencillo en sus expectativas.

Durante 2025 se realizó la segunda fase del proyecto, con encuestas telefónicas, anónimas y confidenciales, indagando respecto a situación actual y proyecciones en materia de educación superior y empleo. Este segundo informe técnico muestra que, en relación a la actividad actual de cada uno de ellos, ocho de cada diez de los jóvenes estudian, uno de cada cinco además trabaja. De quienes estudian, ocho de cada diez eligen hacerlo en la ciudad de Concepción del Uruguay, siendo las universidades públicas (UTN-FRCU, FCS-UNER, UADER) quienes lideran la matrícula. Entre sus preferencias, se destacan la carrera de Medicina y la oferta de formación profesional corta (gastronomía, peluquería, reparación e instalación de aires acondicionados, productor de seguros, auxiliar de farmacia, etc). En menor medida se mencionan las opciones vinculadas a las ingenierías y los sistemas de formación. Carreras de grado como abogacía, administración, educación y psicología son las menos nombradas.

Respecto a los estudiantes que trabajan, la mayoría se desempeña en el sector de comercio y ventas, el trabajo por encargo o changas o servicio doméstico y de cuidado. En menor medida los emprendimientos propios, producción industrial, cultura y educación, tecnologías e informática. Sobre las condiciones laborales, solo el 10% de ellos se encuentra en condición de trabajador formal con aportes, el resto se distribuye en trabajo informal, independiente o por cuenta propia, changas y trabajos informales. Sobre el grado de satisfacción con la ocupación actual, el 39% se muestra neutral respecto a sus ingresos, el 20% poco satisfecho y el 9% nada satisfecho; por otro lado, el 21% se encuentra satisfecho y sólo el 9% muy satisfecho.

Si bien este proyecto no incluye específicamente a los sujetos que asisten a la educación de jóvenes y adultos, sus resultados son útiles para comprender puntos en común como las expectativas sobre temas nodales, en un segmento social similar y en el mismo contexto geográfico en donde se produce parte de nuestra indagación.

En una reciente investigación de corte cualitativo interpretativo, Di Piero et al., (2024) entrevistaron a grupos de estudiantes de distintas instituciones y sectores de gestión de La Plata y Tandil. Según los autores, los estudiantes valoran positivamente que la escuela se apropie de los programas internivel, entre el secundario y superior, y ofrezca diversas actividades, incluyendo la posibilidad de asistir a ferias y conocer la universidad de forma presencial. En este marco, la escuela cumple un papel fundamental al habilitar un espacio de producción de expectativas al que antes no tenían acceso, ampliando así los horizontes de lo imaginable para sectores históricamente relegados de la expansión educativa.

En la línea de los proyectos futuros de estudiantes jóvenes y adultos próximos al egreso, se encuentra el trabajo de Bostal (2022) que, enmarcada en una perspectiva teórica de la sociología del trabajo, tiene por objetivo analizar las desigualdades sociales que atraviesan los procesos de inserción laboral en la ciudad de La Plata, durante el período 2019-2022. Parte de su investigación aborda los proyectos postegreso de estudiantes de forma comparativa entre dos instituciones secundarias públicas, una preuniversitaria y otra perteneciente a la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires. El abordaje metodológico se llevó a cabo mediante encuestas estandarizadas y entrevistas en profundidad. A partir de ello, se identificaron y caracterizaron tres grandes proyectos postegreso: trabajar, continuar estudios superiores y combinar ambas actividades. El análisis permitió identificar diferencias en términos de los proyectos, los horizontes y las temporalidades entrelazadas en ellos que dan cuenta de cómo las dimensiones simbólicas de la desigualdad atraviesan las anticipaciones de futuro de estos jóvenes (Bostal, 2022).

Otro antecedente relevante que aborda la categoría de expectativa es el cuerpo de investigaciones realizado por Corica (2010, 2012) que, si bien se encuentra alejado en el tiempo, guarda especial relación con la metodología, contexto conceptual y tema de la presente tesis. Como parte de su tesis doctoral realizó una investigación en escuelas secundarias orientadas de distintos sectores sociales en cuatro jurisdicciones de Argentina (Ciudad y Provincia de Buenos Aires, Salta y Neuquén) cuyo objetivo fue indagar las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de estas escuelas, desde la perspectiva de la sociología de la educación. La metodología de trabajo se caracterizó por entrevistas en profundidad a 48 estudiantes, que luego fueron sistematizadas y analizadas. Los resultados de este estudio demuestran que en la relación dialéctica entre las condiciones objetivas y las esperanzas subjetivas (Bourdieu, 2006 en Corica, 2012) los jóvenes refieren a su futura trayectoria educativa, laboral y/o futura bajo ciertos condicionantes:

económicos-sociales e individuales: lo subjetivo, por el circuito educativo o segmento educativo, geográficos y de género. De esta manera, queda en evidencia que el vínculo educación-trabajo se ha modificado a lo largo del tiempo y que el sector social del que proceden los jóvenes tiene un peso enorme en sus experiencias educativas y expectativas de futuro.

Actualmente el número de estudiantes que piensan en combinar el estudio y el trabajo ha aumentado, siendo esta combinación particular para cada quien según las expectativas a futuro y el sector social al que pertenecen, existiendo múltiples posibilidades individuales con características comunes según la clase social. Esta particularidad da cuenta de una diferencia subjetiva respecto a la obtención del título secundario, donde “a igual certificación obtenida, desigual perspectiva de futuro laboral (...) existe un desajuste entre expectativas de inserción laboral que pueda otorgarle el título escolar y las oportunidades objetivas de logro” (Corica, 2012, p. 90). Este desajuste está profundamente marcado por las experiencias sociales y educativas que transitan los jóvenes y que configuran notablemente sus expectativas a futuro, cercanas o a largo plazo; en la misma línea se encuentran los resultados de las investigaciones realizadas por Otero (2011; 2012) con jóvenes estudiantes y trabajadores de distintas provincias argentinas.

En la misma línea, en la jurisdicción de La Pampa se recuperan los trabajos de Martínez et. al, (2020) y Hormaeche y Bueno (2022). Éste último se trató de una investigación en torno a las expectativas de futuro de los jóvenes con diferentes trayectorias escolares del último año de la educación secundaria en dos escuelas de la ciudad de General Pico (La Pampa, Argentina). Se aplicó un diseño metodológico cualitativo de corte exploratorio basado en estudio de caso en una escuela céntrica y otra de la periferia, con entrevistas focus-group y encuestas en cada una. De los resultados se desprende una conclusión general que demuestra que las expectativas de futuro de los jóvenes están estrechamente relacionadas con sus trayectorias en la educación secundaria, enmarcadas en el contexto en el que ocurren y con distintas construcciones simbólicas según cada biografía. De esta manera se observa que los jóvenes con mejores experiencias escolares asistieron a escuelas céntricas a razón de la valoración familiar y que, al tener trayectorias cercanas a las teóricas, tienen expectativas de futuro ambiciosas orientadas a continuar los estudios para obtener puestos de trabajos “exitosos”; mientras que a contracara, los jóvenes con experiencias escolares dificultosas asistieron a escuelas periféricas, cercanas a sus hogares y afectos teniendo expectativas de futuro menos ambiciosas. Respecto al trabajo, la mayoría de

estos jóvenes han manifestado deseos de estudiar en instituciones de la ciudad y/o trabajar. De este modo, plantean que las expectativas hacia el egreso se relacionan con épocas de crisis, de un mercado laboral inestable, con pocas oportunidades y una inserción laboral que no está garantizada por la educación escolar.

Años anteriores se realizaron diferentes estudios en el marco de un Proyecto de Investigación sobre temas de vacancia (PITVA 2015-2017). De este proyecto se desprende la investigación de Marzioni et al. (2018) quienes se enfocan en abordar la experiencia escolar presente y los modos en que se expresan las culturas juveniles, para analizar cómo éstos influyen en la construcción de la expectativa e imaginarios futuros. Entonces, a través del proyecto buscaron “construir un aporte que considere la mirada y la voz de los jóvenes (...) articular las categorías analíticas para el abordaje de la multiplicidad de experiencias, prácticas y discursos que los jóvenes despliegan en función de su condición juvenil coexistiendo con otras formas de pertenencia colectiva como estudiantes” (Marzioni et al., 2018, p. 51). El estudio fue de corte etnográfico, basado en el análisis de casos múltiples en tres escuelas secundarias públicas de modalidad técnica del partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Las escuelas fueron seleccionadas a partir de aspectos (emplazamiento, propuestas curriculares, historia institucional) que las configuran como escuelas como comunidades educativas con características diversas. Algunos de los resultados de esta investigación revelan la presencia de prácticas escolares que promueven la reflexión de los estudiantes acerca de su futuro y la importancia de las instituciones, espacios y adultos que éstos mismos reconocen y/o eligen para acompañar sus procesos. Estas conclusiones se dan en el marco de la necesidad de entender la relación entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa (Koselleck, 1993 en Marzioni et al., 2018), es decir, el modo en que los estudiantes construyen sus expectativas de futuro, enmarcadas en el presente y en las prácticas de resistencia que se ponen en juego allí.

Otro estudio relevante es la tesis de maestría de Boquin (2019), tratándose de una investigación de tipo mixto, combinando los enfoques cualitativos y cuantitativos desde la perspectiva descriptivo-interpretativa. El objetivo general se basó en indagar sobre las expectativas de los y las jóvenes en la etapa del egreso de la escuela secundaria, a fin de describir el grado de influencia del contexto social, cultural y económico en las que se enmarcan. A su vez, pretendía comprender los significados y sentidos que el colectivo juvenil otorga a esta etapa decisiva, teniendo en cuenta las vivencias y sentimientos que acompañan la delimitación de las expectativas postsecundarias (Boquin, 2019, p. s/p).

Los resultados dan cuenta de una tendencia mayoritaria que direcciona las expectativas de los jóvenes hacia una carrera de nivel educativo superior, predominantemente en institutos superiores de formación por sobre la universidad. A su vez, quienes eligen institutos de formación esperan poder combinar estudio y trabajo mientras que quienes eligen la universidad esperan solo estudiar. De la muestra total, un menor porcentaje aspira a formarse en oficios mediante cursos cortos en centros de formación profesional e instituciones privadas afines y un porcentaje aún menor tiene como expectativa insertarse o mejorar su posición laboral. Los empleos esperados rondan entre atención al público, transporte, seguridad y construcción privada en los hombres mientras que las mujeres apuestan por empleos de tareas administrativas y atención al público.

A partir de la revisión bibliográfica de la producción empírica, advertimos que la temática seleccionada para este trabajo cuenta con escasos antecedentes específicos, situados en la provincia de Entre Ríos y que integren las variables escuela secundaria, educación de jóvenes y adultos y expectativas a futuro. Aún así, arribamos a algunas conclusiones respecto de las áreas de vacancia y de los puntos en común para construir una posición propia en el objeto de conocimiento y su abordaje.

Sobre la educación secundaria de modalidad de educación de jóvenes y adultos las investigaciones de los últimos años predominantemente indagan sobre las trayectorias previas al ingreso a la institución y las políticas de reingreso o terminalidad del nivel como el Plan FINES (de la Fare et. al, 2013, 2016; Schoo et al. (2010), como las configuraciones normativas, curriculares y políticas de la modalidad en estudios comparados de distintas provincias (Homar et. al, 2018). También se incluyen análisis cuantitativos de las tendencias estadísticas en los indicadores educativos y sociales de la modalidad (Vicente, 2023; Olivares, 2024) y tendencias de la modalidad en una mirada comparativa con otros países (Olivares, 2024). Por su parte, los estudios sobre expectativas a futuro de estudiantes de nivel secundario, en líneas generales trabajan con jóvenes de escuelas secundarias orientadas, técnicas y/o preuniversitarias (Boquín, 2019; Corica, 2012) y en menor medida se incluyen los estudios sobre la población de jóvenes y adultos (Aisenson et. al., 2013; Bostal, 2022). La revisión bibliográfica nos permite reconocer la relevancia del objeto de esta tesis y las decisiones que se plantean en los próximos apartados.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, este trabajo pretende ser un aporte para recuperar los sentidos que los sujetos de la modalidad de jóvenes y adultos producen sobre las

expectativas de futuro y la educación secundaria, en tanto procesos inscriptos en sus trayectorias socioeducativas. En este proceso, no quedan por fuera los aspectos institucionales-organizacionales que componen a las trayectorias situadas en escuelas secundarias, incluyendo las voces y opiniones de los sujetos que componen la trama escolar desde el equipo directivo de ambas instituciones seleccionadas como unidades de análisis. Si bien existen trabajos realizados que se centren específicamente en las instituciones escolares de la educación de jóvenes y adultos, se reconoce un área de vacancia de trabajos de indagación empírica específicos en la provincia de Entre Ríos.

Capítulo 3: Contexto Conceptual

En esta tesis, y retomando los aportes de Vasilachis (2006), el contexto conceptual cumplió la función de

iluminar conceptualmente aspectos relevantes de los datos o fenómenos sociales, y la dirección de sus posibles relaciones, que de otro modo podrían pasar inadvertidas o no ser comprendidas (...) permite que surjan en forma inductiva e inesperada nuevos datos que puedan ser conceptualizados, ya sea para enriquecer o superar el contexto inicial (p. 79).

Las teorías, categorías y conceptos utilizados sirvieron “de guía, de luz, de sensibilización, pero no constriñen por anticipado la realidad determinando que una interacción o proceso adopte las características presupuestas” (Mendizábal, 2006 como se citó en Vasilachis, 2006, p. 67). En este sentido, el contexto conceptual sostenido se situó en el campo de la sociología, particularmente desde el área disciplinar de la sociología de la educación desde el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu; articulado con la perspectiva de la Educación Permanente del campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, cuya principal premisa es la concepción de la educación como un derecho de aprendizaje a lo largo de toda la vida de los sujetos. Estos posicionamientos teóricos constituyeron el lente por el cual observamos las categorías centrales de esta investigación, a saber: trayectoria y expectativa.

Aportes del Constructivismo Estructuralista de Pierre Bourdieu

En el presente trabajo, como ya se ha mencionado, nos posicionamos dentro del amplio campo de la Sociología, particularmente en la Teoría Constructivista Estructuralista de Pierre Bourdieu. Este posicionamiento parte de reconocer y sostener que las acciones que orientan la vida social de los sujetos se producen dentro del interjuego de las condiciones objetivas y subjetivas. Al respecto, Bourdieu se opone a la reducción sociológica entre el objetivismo de las estructuras materiales y la fenomenología constructivista de las formas cognoscitivas (Bourdieu y Wacquant, 1995). Del primero advierte los peligros de representar a los sujetos como meros receptores y ejecutores pasivos de fuerzas sociales externas; del segundo, cuestiona su concepción de las estructuras sociales como una simple aglomeración de estrategias individuales. Por ello, el autor transformó los postulados de estos paradigmas aparentemente antagónicos en una teoría superadora que:

deja de lado las representaciones ordinarias, a fin de construir las estructuras objetivas (espacio de posiciones), la distribución de los recursos socialmente eficientes que definen las coerciones externas limitativas de las interacciones y representaciones (...) reintroduce la experiencia inmediata de los agentes, con objeto de explicitar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que estructuran desde dentro sus acciones y representaciones (toma de posición). (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 20)

Entonces, para que ocurra una reconciliación entre lo objetivo y lo subjetivo, el sociólogo plantea que los campos —los espacios sociales estructurados, con normas, esquemas y legitimaciones propias— son intervenidos por los *habitus* (las disposiciones adquiridas, estructuras estructuradas estructurantes) de los agentes. En esta interacción se comprenden los desplazamientos de los sujetos en la vida social, sus disposiciones, decisiones y actuaciones. Aunque las condiciones objetivas se ofrecen mediante anticipaciones prácticas que les permiten reconocer de inmediato aquello que se impone deliberadamente como lo que se debe hacer, los *habitus* no son estáticos ni algo dado; son perdurables pero no inmutables y se sujetan a las experiencias de los individuos, por lo que pueden modificarse y, con ello, transformar la estructura social y las reglas objetivas en las que se desenvuelven.

En esta misma línea, Bourdieu y Passeron (2008) reconocen que las instituciones educativas operan bajo mecanismos de exclusión y restricción al acceso de los capitales socialmente relevantes, sosteniendo y reproduciendo desigualdades sociales de origen que las alejan del cumplimiento de la formación igualitaria y democrática de los ciudadanos. Es en este punto donde las estrategias de resistencia de los agentes convierten a las instituciones en campos de juego abierto contra el orden establecido. Es allí donde enmarcamos la mirada social: en la interacción entre las condiciones objetivas y subjetivas, y las estrategias, capitales y *habitus* que los estudiantes ponen a disposición para la toma de decisiones.

Educación Permanente

En lo referido particularmente al ámbito de la educación, en este trabajo nos posicionamos desde la perspectiva de la Educación Permanente como derecho humano universal. En este sentido se comprende a la educación como un proyecto global que no se limita a los periodos de escolaridad, abarcando todas las dimensiones de la vida, de las ramas del saber y los conocimientos prácticos adquiridos en distintas instancias y modos a los fines

de conformar la personalidad (UNESCO, 1976). En concordancia, la Ley Nacional de Educación 26.206 plantea en su artículo 46 que la educación permanente de jóvenes y adultos es

la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida

Estos marcos normativos –aunque no los únicos– dieron forma al campo disciplinar de la educación permanente de jóvenes y adultos en el ámbito de la educación formal, recuperando a su vez las experiencias y prácticas de la educación no formal. Todo ello conformó diversos modos de comprender la educación de jóvenes y adultos. En nuestro caso, concebimos que la EDJA resulta de complejos procesos sociohistóricos y alude a significados, intencionalidades, sujetos, instituciones y prácticas muy diversas en cada época. Reconociendo esta heterogeneidad, existe un amplio consenso respecto de que “a lo largo de la historia, en nuestro país y en América Latina la expresión educación de adultos constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky, 2006). Una modalidad mayormente “periférica”, “remedial”, “residual”, concebida como “compensatoria” de una condición falsamente atribuida a los sectores subalternos: llegar a joven o adulto sin haber completado niveles educativos en las edades teóricas y en las instituciones educativas propias de la “educación común”. Designaciones que naturalizan el “déficit” y, en ese sentido, eluden “pensar la educación de jóvenes y adultos en forma relacional, es decir, en sus conexiones con las relaciones de poder desiguales de la sociedad en su conjunto –inherentes a la lógica del capitalismo– y con los conflictos que esta desigualdad genera” (Junge, 2014 en Finnegan, 2016, p. 34).

Por todo ello es que la concepción del sujeto de la educación de jóvenes y adultos no es un apriori del cual partimos, sino que en tanto “sujeto de la educación” es un constructo resultante de una trama de relaciones políticas, pedagógicas, sociales, filosóficas e históricas que, a su vez, expresan su singularidad en cada individuo que asiste a la modalidad y pertenece al grupo.

Las concepciones que los sujetos sostienen sobre sus experiencias, sus prácticas, están implicadas en las aspiraciones y expectativas a futuro que guían sus decisiones en el presente.

Estas se construyen en itinerarios producto de acciones objetivas y subjetivas, que en interacción dan por resultado determinadas trayectorias socioeducativas, laborales, de vida. Allí se ponen a jugar aspectos como los capitales sociales y culturales, el habitus, los campos en los que participan y disputan dichos capitales, así como las estrategias utilizadas con arreglo a conseguir dichas aspiraciones y proyectos. De allí que los sentidos construidos tienen un origen social, están diferenciados por esos capitales como por posicionamientos que construyen subjetivamente su lugar, como el género (Ripamonti y Lizana, 2019) y la edad (Bracchi y Gabbai, 2022), atributos que –como categorías– posibilitan reconstruir disposiciones sociales para imaginar las prácticas educativas.

Respecto a la edad como condicionante, resulta relevante para la perspectiva de la educación permanente pensar en los constructos sociales que se desarrollaron en torno a ella. La edad, como tiempo biológico, se constituyó como herramienta de orden para la modernidad, estableciendo periodos etarios para el cumplimiento de ciertos aspectos (ingreso y egreso a la escuela, inserción al mundo laboral, constitución de la familia propia, etc). Sin embargo, con la noción de condición juvenil (Martuccelli, Bracchi y Gabbai, 2022) y la problematización del concepto “adulto” en la EPJA (Vicente, 2023) la idea de una edad determinada para cumplir logros determinados es puesta en tela de juicio, presentándose como nuevas construcciones sociales que permiten repensar los hábitos y procesos que implican ser jóvenes y adultos. Con ello, a su vez, se intenta recuperar el rol estudiantil más allá de la edad cronológica, devolviéndole espacio y subjetividad a los modos particulares de ser estudiante que se construyen y sostienen a lo largo de toda la vida y que no están emparentados determinadamente por los significados y construcciones sociales asignados para cada etapa etaria, sino más bien a las propias condiciones de existencia (origen social, vinculación familiar, cultural y laboral, función simbólica de su actividad, etc) y de ser estudiante, creando así las condiciones estudiantiles (Bracchi y Gabbai, 2022).

Trayectorias Socio-educativas

Desde la Teoría Constructivista Estructuralista de Bourdieu, las trayectorias son comprendidas como las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social; ésta última existente bajo la forma de relaciones objetivas y subjetivas (el conocimiento práctico de esas relaciones: forma de vivirlas, de sentirlas, de percibirlas). De este modo –y como se ha expresado con anterioridad– el constructivismo estructuralista comprende a los sujetos como agentes sociales con capacidad de acción en torno a las disputas sociales del campo, aunque

condicionado por las mismas estructuras internalizadas. En esas trayectorias mediadas por las relaciones objetivas y subjetivas también influye profundamente las apropiaciones que los sujetos realizan en relación con sus condiciones de juventud y adultez (Santillan, 2008).

En este trabajo sostenemos una noción de trayectoria que no se reduce a lo meramente estructural ni a lo puramente subjetivo. Entendemos a los itinerarios no en un sentido lineal e individual, sino en el devenir inscripto en una red de relaciones con otros sujetos y con el mundo social. Las trayectorias, en este sentido, se piensan a partir de los espacios ceñidos que imponen las estructuras sociales, económicas, históricas así como los márgenes de libertad que se habilitan para la acción de los sujetos. Así, operan en una interacción entre lo subjetivo y lo objetivo, y precisamente las trayectorias educativas interactúan con otras trayectorias en tanto se componen además de dimensiones socioafectivas, laborales, económicas, religiosas, etc. En este proceso se hallan bifurcaciones, hitos, encrucijadas que conforman las transiciones en donde los sujetos despliegan sus acciones y su conformación identitaria.

A partir de las consideraciones mencionadas es que recuperamos de Cragnolino (2006) la noción de trayectorias sociales como ese entramado de decisiones tomadas por los sujetos, no sólo en materia educativa sino también las referentes a la organización familiar, laboral, migratoria y de participación social. Estas también pueden ser entendidas como trayectorias socioeducativas (Santillán, 2008), es decir, como una construcción de procesos complejos que permiten:

advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que -en tal caso- se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados (p. 898).

En este sentido, pensar en trayectorias socioeducativas implica reconocer el entrecruzamiento de la historia de los sujetos, el contexto en el que se desarrolla, las propuestas educativas a las que pueden acceder y las posibilidades de empleo que la sociedad habilita para cada grupo social junto con las estrategias que despliegan los sujetos frente a orígenes sociales y herencias similares para construir entramados particulares, aún en las mismas oportunidades objetivamente dispuestas.

Asimismo, las trayectorias socioeducativas –directamente vinculadas a la perspectiva de la educación permanente– no limitan las experiencias educativas al ámbito de la educación formal. Estas recuperan de la historia vital los hitos y fronteras contruidos y reconstruidos

por los sujetos en relación a su propia formación y el modo en que esta es alimentada constantemente por las experiencias de vida circundantes al aprendizaje. Al mismo tiempo, dichas experiencias se encuentran marcadas por múltiples transiciones que se definen a partir de un conjunto de procesos biográficos de socialización y de reconocimiento de sí (Paulín, 2018) que proyectan a los jóvenes hacia la libertad profesional y familiar y a los adultos hacia la consolidación y mejora de las condiciones materiales que han adquirido. Al respecto, comprendemos a las transiciones como modos y estrategias de atravesar los cambios propios del ciclo vital, entendiendo que estos procesos son cada vez más complejos, dinámicos, fragmentados, diferenciados y reversibles (Miranda, 2022).

Las trayectorias socioeducativas permiten entender el modo en que las biografías educativas se desarrollan en relación con un conjunto de actores y organizaciones que intervienen en las acciones de los sujetos de la educación. Además, es necesario reconocer que las instituciones y las normas sociales de un determinado tiempo histórico estructuran las secuencias socioeducativas y las estrategias que los sujetos pueden desarrollar tomando en consideración otros aspectos como las particularidades de cada uno, el género, la edad, el ciclo económico, antecedentes laborales, educativos, etc. Al respecto, Longo (2008) propone pensar la construcción de los itinerarios como la acción y decisión de los sujetos, orientadas principalmente a las aspiraciones de futuro, habida cuenta de las normas que configuran determinados modelos sociales de trayectorias. De esta forma pueden entenderse aquellas trayectorias figuradas por fuera de la norma, lo que en educación se han aceptado comúnmente como “trayectorias reales” o “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2008). A su vez, la perspectiva de Bracchi y Gabbai (2014) habla de “trayectorias vividas” o “trayectorias en plural”, en relación a la diversidad de experiencias, itinerarios, constructos y subjetividades que componen y complejizan la vivencia estudiantil en el sistema educativo; en la misma línea Homar et. al. (2016) referencian al fragmento del trayecto de vida netamente escolar como biografía escolar.

En esta línea, y siguiendo la perspectiva de las investigaciones biográficas, resulta fundamental la noción de "turning points" o "puntos de inflexión" (Muñiz Terra, 2012). Estos puntos resaltan la importancia de considerar la imprevisibilidad del ciclo vital, es decir, momentos inesperados en las historias de vida donde la trayectoria de los sujetos toma un nuevo rumbo. El análisis de estas decisiones en momentos clave debe contemplar los soportes (Sepúlveda, 2017) y los marcos de referencia (Corica, 2012) desde los cuales se construyen las expectativas y se configuran proyectos a futuro.

Por soporte comprendemos al apoyo para la toma de decisiones, proveniente de distintos modos y medios. Específicamente nos detenemos en los soportes de carácter socioafectivos, es decir, personas por las cuales los estudiantes sienten aprecio emocional pero también los valoran en relación a sus saberes acumulados (padres, hijos, hermanos, parejas y abuelos); y los soportes académicos como personas por las cuales los estudiantes sienten admiración por sus saberes, profesiones y preocupaciones por la educación, la posibilidad del egreso y la imaginación de un presente y futuro.

Expectativas

El concepto *expectativa* proviene del latín *exspectātum*, cuyo significado se traduce en “mirado” o “visto”. Según la Real Academia Española (RAE) se puede entender como la esperanza de realizar o conseguir algo, la posibilidad razonable de que algo suceda o la posibilidad de conseguir alguna cosa al ocurrir un suceso que se prevé. Para Bourdieu (Gutierrez, 2005) la expectativa es resultado de la proyección que el sujeto desea realizar en el campo y las estrategias de acumulación de capital que pone en juego para lograr su cometido. Por su parte, Koselleck (1993) en su estudio de la semántica de los conceptos centrales que aglutinaron las experiencias históricas del tiempo, explicita que tanto la categoría de experiencia como la de expectativa son categorías formales que solo refieren a lo que se ha experimentado y lo que se espera experimentar. Son categorías de conocimiento que permiten perfilar y establecer las condiciones de las historias posibles, pero por sí mismos no nos permiten reconstruir el tiempo histórico o comprender la vinculación de sucesos que hacen al pasado, al presente y al futuro de historias concretas.

En la acumulación de experiencias a partir de estrategias y vivencias dentro del campo y en función de la acumulación de capitales a favor de una proyección se ponen en juego las dimensiones del presente, el pasado y el futuro con los condicionantes objetivos. En este sentido, Koselleck (1993) recupera los conceptos de experiencia y expectativa para luego transformarlos de modo tal que puedan tematizar el tiempo histórico entrecruzando el pasado y el presente. A la *experiencia* la entiende como un pasado presente “cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (Koselleck, 1993, p. 338), un lugar donde se fusiona la elaboración racional y los modos inconscientes del comportamiento. Según este autor, en la propia experiencia se encuentra la transmitida por generaciones o instituciones anteriores, es decir que en la experiencia propia siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. Del mismo modo comprende que la *expectativa*:

está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen (Koselleck, 1993, p. 338).

De manera completamente intencional expectativa y experiencia se presentan juntas en cada análisis ya que para Koselleck no hay experiencia sin expectativas y no hay expectativas sin experiencias. Ambas están cruzadas internamente, aun advirtiendo que no son conceptos simétricos complementarios sino que cada uno tiene modos diferenciados, el pasado y el futuro nunca llegan a coincidir y la expectativa no se define de manera lineal por medio de una experiencia. Como el autor afirma: “una vez reunida, una experiencia es tan completa como pasados son sus motivos, mientras que la experiencia futura, la que se va a hacer, anticipada como expectativa, se descompone en una infinidad de trayectos temporales diferentes” (Koselleck, 1993, p. 339).

Es en esta lógica que construye las categorías de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas*, dos metáforas que intentan demostrar que la presencia del pasado y del futuro son diferentes. De esta manera define “espacio de experiencia” como los acontecimientos pasados, que pueden ser traídos al presente, que se vinculan con los comportamientos, objetivos y posibilidades cumplidos o errados. Por su parte, “horizonte de expectativas” entiende a la línea por la cual se abre un futuro, un nuevo espacio de experiencia que aún no puede ser contemplado (Koselleck, 1993). En palabras de Bajoit (2000) “la mirada temporal referida al futuro implica aquello que se espera como posible o a aquello que puede ser proyectable sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente” (como se citó en Corica, 2010, p. 3). Aquello que se considera como posible se configura en un marco de referencia específico. De este modo, las proyecciones de futuro son construidas y condicionadas por el contexto en el que se desarrollan, advirtiendo un carácter individual como social. El contexto social en el que nos encontramos demarca el tiempo de manera volátil lo que la visión de futuro muchas veces se vuelve presente muy rápidamente, sin la posibilidad de proyectar a largo plazo y/o planificar, a su vez las posibilidades de llevar adelante el proyecto varían según las restricciones que el contexto imponga (Corica, 2012).

En su dimensión temporal tanto como subjetiva, la categoría de expectativas mantiene relación con la de proyecto, entendida como una categoría compleja, compuesta de las representaciones del presente actual como las representaciones del futuro esperado. A partir

de Guichard (1995) suponemos que “los proyectos se constituyen como una selección y conformación de hechos pasados y presentes a la luz de una intención futura” (p. 17) y tal objeto obliga a una lectura y relectura del presente, una toma de perspectiva del pasado, que adquieren sentido con las acciones y anticipaciones en un futuro. De este modo, es la situación de los sujetos la que permite la lectura e interpretación del presente, en su materialidad y en su simbolización, vista desde los espacios y actividades en los que participan, las condiciones en las que se inscribe su trayectoria, así como en sus intereses, deseos, y sentidos acerca del trabajo, la universidad, las profesiones. Esta construcción de sentidos, recuperando trabajos precedentes de temática similar, pueden también comprenderse como valoraciones (Dabenigno, 2009; Suiva et. al, 2023), percepciones (Llinas, 2009; Aisenson, 2011; Castaño, 2025), representaciones sociales (Guichard, 1995; Donvito et al., 2017). Su valor metodológico y heurístico reside en indagar las expectativas de futuro desde las experiencias a lo largo de la vida, en relación con la educación y la escuela, y los modos de significar las mismas de manera singular y colectiva.

Capítulo 4: Marco Metodológico

La investigación se estructuró con un diseño metodológico flexible, lo que significa que las líneas de acción planteadas en el proyecto estaban sujetas a modificaciones durante su implementación. En este sentido, se afirma que “la flexibilidad se construye, pues el investigador se debe reservar el derecho de hacer modificaciones sobre el diseño original, que evoluciona y puede cambiar; por lo tanto «no está escrito en la piedra»” (Mendizábal en Vasilachis, 2006, p. 67). El desafío consistió en presentar la idea de totalidad integrada, y mantener la coherencia del proyecto de tesis.

Esta tesis ha sido construida como una investigación cualitativa, desde el paradigma cualitativo interpretativo (Vasilachis, 2006; 2009). Este paradigma de la investigación social permite emplear métodos de análisis y explicaciones flexibles y atentas al contexto en el que se producen, centrándose en la práctica real y situada. Se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado o producido, por los contextos y los procesos desde la perspectiva de los participantes, es decir, los sentidos, experiencias, conocimientos y relatos con los que comprenden el mundo.

En tanto, la lógica de esta investigación es inductiva, puesto que se propone la observación y el análisis de casos para alcanzar consideraciones a partir del acercamiento a la empiria hasta la teoría, de manera profunda e intensiva, sin buscar la generalización de la teoría por sobre la realidad (Vasilachis, 2006; Ynoub, 2011; Yuni y Urbano, 2014).

Tipo de Investigación

El diseño es de tipo descriptivo, de campo, no experimental (Yuni y Urbano, 2014). La referencia a lo no experimental explicita el modo en el que investigador social se aproxima a las situaciones, acciones o acontecimientos que se desarrollan en un determinado contexto o campo, captando la complejidad de los fenómenos abordados sin intentar controlarlos, influir sobre ellos o modificarlos (Vasilachis, 2006).

El encuadre lo proporciona la perspectiva metodológica de las historias de vida o métodos biográficos (Sautu, 1999). A su vez, la perspectiva metodológica biográfica pretende orientar sobre la obtención de información tendiente al paso del tiempo y su impacto en las biografías (Meccia, 2020).

En este punto es importante señalar una reflexión respecto del enfoque metodológico utilizado y la teoría general en la que se enmarca este proyecto. En este trabajo no desconocemos las críticas que ha realizado Pierre Bourdieu al método biográfico y a la Escuela de Chicago, por entender a las historias de vida como un camino, una ruta, una carrera, con encrucijadas y trampas, o como un progreso que se hace o se hará, un trayecto, carrera, un recorrido orientado, un desplazamiento lineal y unidireccional que implica un comienzo, etapas y un fin. La crítica del autor estriba en la concepción de historia, como narración lineal, tanto en la filosofía de la identidad como una totalidad ordenada e intencional. Bourdieu lo llama una “ilusión”, por no reconocer la red de relaciones objetivas con las que el sujeto interactúa y conforma su trayectoria. En tanto, el relato biográfico o autobiográfico que pretende extraer una lógica de causas y efectos, termina aceptando una creación artificial del sentido (Clot, 1989). Frente a esta postura, Bourdieu y Wacquant (2012) plantean que la trayectoria debe ser inscrita en una matriz de relaciones objetivas entre distintos campos y que el sentido de los movimientos entre direcciones se define en relación objetiva entre el sentido y el valor del movimiento en un momento y espacio dado. En coherencia con su pensamiento, la trayectoria puede ser inteligible únicamente sobre la base de comprender su construcción permanente en un diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo, por lo que el sujeto se mueve en distintos campos, acumula capitales y acciona en función de su *habitus*.

En consonancia con lo anterior, y a los fines de esta tesis, abordamos específicamente los momentos o transiciones por los que se conforman las trayectorias socioeducativas de los sujetos y los significados que estos construyen a partir de esa experiencia, la cual entendemos como inacabada, en permanente construcción, en donde se delinean expectativas y se despliegan estrategias relativas al porvenir de las biografías. En línea con la aproximación biográfica adoptada, entendemos que todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras (Helardot, 2006 en Muñiz Terra, 2012). De este modo, tanto el trayecto escolar como el laboral, la familia, la sociabilidad, la salud, los recorridos políticos, religiosos, y demás se conforman como historias paralelas que a su vez se imbrican, en tanto hilos que tejen la madeja biográfica. Es por ello que nos centraremos en la trayectoria socioeducativa, pero también consideramos en el análisis otros aspectos que componen las biografías, de manera sistemática y en clave temporal. Las trayectorias laborales, los sucesos y decisiones relacionadas con la situación de salud, las experiencias familiares se relacionan con la

trayectoria socioeducativa y brindan un contexto de decisiones, espacios de libertad o coacción en que los sujetos se mueven y construyen valoraciones subjetivas.

Tanto las valoraciones como las estrategias que los sujetos elaboran tienen un valor hermenéutico para comprender la caracterización de sus trayectorias, así como el lugar de la escuela y otras experiencias institucionales y/o de educativas que los sujetos atraviesan. Implica conocer su recorrido, la composición familiar, las decisiones tomadas y los sentidos.

Por su parte, en la dimensión institucional se realizó un análisis articulado de diversas fuentes para comprender el trabajo pedagógico y de gestión que realizan las instituciones en el acompañamiento de las trayectorias escolares y el egreso. Para lograrlo, se ensayó una triangulación de fuentes bibliográficas con enfoque histórico de la modalidad, el corpus normativo pertinente y los hallazgos surgidos de las entrevistas a los equipos directivos de las escuelas donde tuvo lugar el trabajo de campo.

Universo

El universo que toma esta investigación consta de la totalidad de estudiantes de la educación secundaria de la modalidad de Jóvenes y Adultos de la provincia de Entre Ríos que se encuentren en el último año de estudio durante el ciclo lectivo 2024.

Unidad de Análisis

Las unidades de análisis son cada uno de los estudiantes de escuelas secundarias de la modalidad Jóvenes y Adultos en la provincia de Entre Ríos que se encuentren en el último año de estudio durante el ciclo lectivo 2024.

Selección de Casos

El proceso de selección por criterio de las investigadoras, a partir de dos instancias. La primera implicó la selección de escuelas y la segunda la selección de los sujetos.

Primera Instancia de Selección: Sobre las Ciudades y las Escuelas

Se seleccionaron dos escuelas, una de la ciudad de Paraná y una de la ciudad de Concepción del Uruguay. El principal criterio que se tuvo en cuenta fue el de accesibilidad por la cercanía geográfica del domicilio de las tesistas.

Además, se consideraron las características de las ciudades, encontrando rasgos en común como las particularidades geográficas del territorio, el desarrollo productivo de la economía y una amplia oferta educativa, diversificada en instituciones de nivel superior no universitario y universitario.

Respecto a las características educativas y laborales, ambas locaciones son consideradas ciudades universitarias, con presencia de tres universidades nacionales públicas (UNER, UADER, UTN), que reciben estudiantes de la propia localidad, pero también de ciudades y pueblos aledaños.

A su vez, una cantidad considerable de jóvenes -generalmente nacidos en ellas- emigran a otros centros universitarios como lo son La Plata y CABA en el caso de Concepción del Uruguay y Santa Fe y Córdoba en el caso de Paraná.

Además de las UUNN, se encuentran universidades nacionales de gestión privada y confesionales. A ello se suma la oferta de formación académica Superior No Universitaria con distintos Institutos Superiores de Formación Docente dependientes del Consejo General de Educación y Centros de Formación Profesional dependientes de Escuelas de Educación Técnica, empresas y sindicatos, entre otros.

Por otra parte, ambas ciudades se caracterizan por estar ubicadas en las costas de los ríos más extensos de la provincia (Río Paraná y Río Uruguay) lo que implica un desarrollo del mercado de empleo relacionado con la actividad portuaria y la producción.

En las afueras de Paraná y Concepción del Uruguay sobre la Ruta Nacional N° 12 y la Ruta Nacional N° 14 respectivamente, se encuentran los peajes nacionales y los Parques Industriales con más de 48 empresas en el caso de Paraná y de 30 en el caso de Concepción del Uruguay. La presencia de estas industrias promueve el empleo de jóvenes y adultos en diversas ramas empresariales y su conexión con la oferta educativa en pos del desarrollo económico. Respecto a la economía, es Paraná la ciudad sede de una región más diversificada, con mayor influencia comercial e industrial, que ha presentado un desarrollo más acelerado, aunque no menos considerable, que Concepción del Uruguay. Otra de sus diferencias es el tamaño y la densidad poblacional, siendo la capital más grande y con mayores habitantes (268.889 habitantes para la ciudad de Paraná y 86.001 habitantes para Concepción del Uruguay, según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022).

Por último, en el ejido de ambas ciudades se encuentran diversos campos, granjas y productoras de carnes y verduras que, en mayor o menor medida, producen puestos de trabajos para hombres y mujeres de las regiones.

Aún con estas características, según el cuarto informe de Mercado de trabajo en los principales aglomerados urbanos de la Provincia de Entre Ríos (cuarto trimestre, 2024) de Observatorio Laboral de la Provincia de Entre Ríos, la tasa de actividad de varones y mujeres se distribuye en un 51,7% y 38,6% respectivamente mientras que la tasa de ocupación se divide en un 49,1% para los varones y 37,2% para mujeres; observándose un crecimiento de la ocupación en el grupo adulto (30-54) y una caída en ocupación y actividad para los grupos de menor y mayor edad en los que se encuadran los grupos etarios entrevistados.

En relación a las escuelas seleccionadas, la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Concepción del Uruguay fue inaugurada en junio del 2010, tratándose de una escuela pública de gestión estatal, ubicada en el ámbito urbano de la ciudad, precisamente en el sector que corresponde al *casco histórico* de la misma.

Hoy en día aún comparte edificio con una escuela primaria y secundaria de la ciudad, por lo cual inicia sus actividades alrededor de las 17hs. Posee una matrícula que oscila entre 60 y 70 estudiantes en promedio, existiendo sólo una división por año. El título que otorga es el de Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades.

El equipo directivo se compone por una Rectora y una Secretaría mientras que el equipo de conducción por una Asesora Pedagógica y tres tutoras. La escuela cuenta con una planta permanente de docentes con mucha antigüedad en la institución y un grupo intermitente que cubre suplencias, generalmente provenientes de la escuela secundaria que comparte edificio con la ESJA. Desde la percepción de las entrevistadas, es una escuela que se define como “familiar”, ya que su matrícula se compone en gran parte por grupos de familias que ingresan y egresan en distintos momentos.

La Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de Paraná nace en 2010. En el edificio donde funciona la ESJA desde las 18:30hs, ubicado en una zona transitada de la ciudad, también comparte con una escuela secundaria orientada que funciona en el turno diurno.

El equipo de conducción directivo está compuesto por un rector y una secretaria, y el equipo de conducción no directivo incluye un vicerrector y una asesora pedagógica. La particularidad radica en que el trabajo de campo se llevó a cabo a principios de 2024,

coincidiendo con el inicio de una nueva gestión. Esto implicó que el equipo se conformara al comienzo de ese mismo ciclo lectivo.

Actualmente el establecimiento cuenta con 6 divisiones en total, con una matrícula de aproximada de 100 alumnos, y la planta personal docente se compone por alrededor de 30 docentes. Al igual que la escuela de Concepción del Uruguay, ésta tiene una única orientación, en Economía y Administración.

Segunda Instancia de Selección: los Estudiantes.

Una segunda instancia implicó la selección de sujetos. Para ello se les indicó a las asesoras pedagógicas de las escuelas el interés por entrevistar a estudiantes con características diversas según la edad, el género y la trayectoria escolar previa al ingreso a la escuela. Resultaron seleccionados 11 estudiantes en total.

Se entrevistó a seis residentes de Concepción del Uruguay (tres hombres y tres mujeres, de entre 19 y 30 años) que asisten a la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la ciudad. Si bien todos residen en la ciudad, algunos viven en asentamientos en las afueras, lejos del centro histórico donde se ubica la escuela.

En la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la ciudad de Paraná, los sujetos entrevistados fueron cuatro jóvenes (dos varones y dos mujeres) entre 17 y 21 años, y una entrevistada mayor de 45 años. El lugar de procedencia y en el que viven actualmente es Paraná en todos los casos.

Tabla 1. Información general de los estudiantes				
Nombre	Género	Edad	Trayectoria previa	Localidad
Sara	Femenino	21	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Orientado de la E.S.	Concepción del Uruguay
Raúl	Masculino	28	Interrupción total de la trayectoria teórica en el	Concepción del Uruguay

			Ciclo Básico de la E.E.T.	
Catalina	Femenino	19	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Orientado de la E.S.	Concepción del Uruguay
Natalia	Femenino	26	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Básico de la E.S.	Concepción del Uruguay
Martín	Masculino	26	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Básico de la E.E.T.	Concepción del Uruguay
Pedro	Masculino	30	Interrupción total de la trayectoria teórica al finalizar la escuela primaria.	Concepción del Uruguay
Vicente	Masculino	20	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Orientado de la E.S.	Paraná
Nadia	Femenino	19	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Orientado de la E.S.	Paraná
Mauricio	Masculino	19	Interrupción total de la trayectoria teórica en el Ciclo Orientado de la E.S.	Paraná
Débora	Femenino	17	Interrupción total de la trayectoria teórica en el	Paraná

			Ciclo Básico de la E.S.	
Gisela	Femenino	47	Trayectoria completa en la Modalidad Jóvenes y Adultos	Paraná

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados de entrevistas.

Técnicas de Recolección de Datos

Como técnica de recolección de información primaria, se utilizó la técnica de entrevista biográfica semiestructurada, cuyo propósito es “desterrar de la memoria de las personas partes de su vida y de sus experiencias que tienen marcados contenidos emocionales” (Sautu, 1999, p. 43). En el marco de la investigación biográfica, requiere realizar preguntas que permitan reconstruir un relato de vida sin introducir los presupuestos del investigador, otorgando al sujeto un rol principal como agente de su reconstrucción vital en cuanto a experiencias, decisiones, contingencias y forma de vida. De modo que las entrevistas son flexibles y dinámicas.

En línea con la perspectiva metodológica biográfica, la entrevista y la interpretación de relatos de vida suponen trabajar sobre distintas temporalidades en las que se construye la identidad de los sujetos. Tal como afirma Vasilachis (2006) sobre la potencialidad de esta perspectiva metodológica y su base epistemológica, es que el individuo construye una identidad que se relaciona con un relato articulando pasado, presente y permite proyectarse hacia el futuro. Si bien este relato se dice desde el presente, su valor radica en capturar distintas temporalidades y sentidos que los sujetos atribuyen a sus acciones y aspiraciones.

Por su parte, Muñiz Terra (2012) quien recupera a Arfuch, menciona que las potencialidades de la entrevista biográfica estriban en la revelación de las distintas dimensiones que componen la biografía de un sujeto, así como de las posiciones que ocupa en la sociedad:

La entrevista revela entonces la correlativa puesta en escena de la subjetividad, la intrusión en la interioridad emocional y en la minucia cotidiana de las vidas. Aparece así en la dimensión

sincrónica del espacio biográfico, como “la forma de mayor ubicuidad, capaz de presentar bajo los ojos el abanico completo de las posiciones del sujeto en la sociedad, capaz de recorrer en su vaivén dialógico, todas las modulaciones de lo vivencial” (Arfuch, 2002, p. 33 como se citó en Muñiz Terra, 2012, p.49).

La perspectiva adquiere significado a partir de los supuestos teóricos y empíricos que sustentamos para indagar sobre las trayectorias y expectativas futuras. Estas se arraigan en lo histórico, lo subjetivo y lo social (Koselleck, 1993), tal como los sujetos lo evidencian en sus itinerarios. Dichos itinerarios están compuestos por transiciones, bifurcaciones y sentidos que construyen sobre sus experiencias pasadas, abriendo interrogantes sobre sus anticipaciones de futuro.

Atendiendo a que este trabajo se enmarca en la investigación educativa, recuperamos de Ripamonti y Lizana el posicionamiento respecto a las situaciones de entrevista, pensadas como espacios de escucha habilitados por el problema de investigación y por “el supuesto epistemológico que asume la legitimidad de las voces de quienes transitan las instituciones escolares, como documento para producir saberes, interpelar prácticas e intervenir críticamente las políticas que las condicionaron y condicionan” (Ripamonti y Lizana, 2020, p. 175). De este modo, la entrevista cualitativa semiestructurada permite indagar sobre aspectos de la vida escolar y personal a estudiantes de la modalidad secundaria de Jóvenes y Adultos de las escuelas seleccionadas a partir de entrevistas realizadas por única vez.

Las dimensiones sobre las que se organizó el guión de entrevista a Jóvenes y Adultos del último año de la escuela secundaria, responden a las mencionadas en los objetivos, a saber:

- Situación sociocultural y familiar: edad, género, lugar de residencia, configuración familiar, ocupación actual, estado civil.
- Trayectorias socioeducativas y laborales: año de finalización de escuela primaria, modalidad de escuela primaria, ingreso o no en escuela secundaria orientada o técnico profesional, ingreso a la secundaria de Jóvenes y Adultos, recibimiento de becas/beneficios/subsidios educativos. Sentimientos, valores y significados otorgados a la escuela por el sujeto, sus pares y allegados. Estrategias de sostenimiento personales e institucionales, actividades por fuera del ámbito escolar, estrategias para combinar el trabajo/ocupación con el estudio

- Expectativas a futuro: significados de finalizar la escuela secundaria, deseos a realizar posterior al egreso, influencia de la escuela en el proyecto personal, grado de apreciación del saber escolar para la expectativa de futuro, espacios institucionales y personales en donde se dialogó sobre el futuro, motivos de las elecciones sobre el futuro.

De acuerdo con los objetivos específicos, las entrevistas a estudiantes de ESJA se complementaron con entrevistas a referentes institucionales. En estas fuentes se indagó sobre las estrategias institucionales, espacios y proyectos orientados al acompañamiento al egreso y la transición a los proyectos posteriores a la finalización de la escuela secundaria, los lineamientos que la escuela genera en el marco de espacios curriculares específicos a través del Proyecto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Asimismo, se indagó en leyes, resoluciones y diseños curriculares a los fines de comprender los espacios socio-históricos-normativas en donde se enmarcaron las acciones de los sujetos.

Procesamiento de la Información Empírica y Análisis de Datos

En el momento de procesar la información obtenida a través de las entrevistas realizadas, fue necesario un procesamiento por codificación, que luego se sintetizó en una tabla matriz. Los códigos iniciales fueron los propuestos por las dimensiones del protocolo de entrevista, ubicados en las columnas de la tabla, mientras que en las filas se ubicó a cada unidad de análisis. En la intersección entre ambos, se colocaron los fragmentos de entrevista considerados más pertinentes para esa dimensión. Durante este proceso también emergieron nuevas categorías de análisis, a partir de realizar una lectura de la información recopilada y advertir temas que no estaban previstos en la construcción del guión de entrevista. El diseño de esta herramienta permitió la interpretación de los datos en dos sentidos: de modo vertical, analizando cada historia de vida, y horizontal, observando los rasgos comunes y disímiles entre sí.

Para el análisis de los datos se seleccionó la técnica de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (Vasilachis, 2009). Esta metodología se basa en el contraste de los hallazgos empíricos iniciales con los antecedentes teóricos revisados, permitiendo identificar líneas de continuidad o ruptura, y manteniendo un diálogo constante con el marco conceptual desarrollado para la investigación.

Capítulo 5: La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: Sujetos, Paradigmas y Estrategias Institucionales de Acompañamiento al Egreso

El abordaje de la problemática, en un marco general, requiere contextualizar la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y reconstruir brevemente su historia, institucionalización y conformación. Este recorrido entrelaza discursos pedagógicos, políticas educativas y sociales en tanto prácticas que han definido su devenir.

Aproximaciones a la conformación de la ESJA

La EDJA en Argentina se gestó bajo un paradigma "civilizatorio" y moralizador, impulsado por figuras como Sarmiento y consolidado legalmente con la Ley N.º 1.420 de Educación Común (Tello, 2006). En sus inicios, la modalidad osciló entre una incipiente institucionalización estatal, a través de escuelas nocturnas que buscaban alfabetizar y disciplinar a la clase trabajadora e inmigrante, y las experiencias de educación popular promovidas por movimientos obreros y sindicatos (Rodríguez, 1999). Durante gran parte del siglo XX, mantuvo un carácter "remedial" o compensatorio, centrándose en suplir la falta de escolaridad primaria bajo una visión paternalista que subordinaba al sujeto adulto por su supuesta carencia de saber. Esta construcción discursiva y pedagógica de un sujeto carente, analfabeto, asimilado al niño en edad escolar, estuvo muy presente a lo largo de las políticas y prácticas en el campo de la EDJA.

La condición de marginalidad es lo que marca al sujeto destinatario de la EDJA, que desde sus inicios llevaba como signo el analfabetismo, pero también coincidía con sujetos trabajadores, menores, adolescentes. Es durante el primer peronismo en 1950 que se lleva adelante una propuesta de formación para trabajadores, administrada por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, como circuito escasamente articulado con el sistema educativo formal. Estas iniciativas construyeron un sentido alternativo para la modalidad, al interpelar a estos sujetos con políticas no específicamente educativas sino en la mejora de la condición obrera y en el reconocimiento de sujetos con capacidad productora y política, no desde la carencia de un saber legitimado, en este caso, la alfabetización. Aquellas experiencias dieron lugar a alternativas educativas que continuaron no sin interrupciones y contradicciones, hasta la década de los 60 y principios de los 70.

A partir de la década de 1960, el campo experimentó una tensión entre las políticas desarrollistas de organismos internacionales y los proyectos pedagógicos emancipadores

inspirados en Paulo Freire. En este período se alcanzaron hitos como la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), en un primer momento como construcción disciplinadora, con un signo fuertemente desarrollista y administrado bajo la órbita de la iglesia católica (Levy, 2019). Bajo el gobierno de Onganía en 1969, la DiNEA impulsó políticas que contribuyeron a la institucionalización de la enseñanza secundaria para jóvenes y adultos, creando Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT). Estas instituciones funcionaban en convenio con organizaciones civiles, empresas o sindicatos y coexistían con las propuestas impulsadas por los gobiernos provinciales y por la sociedad civil. Posteriormente, durante el segundo gobierno peronista en 1973, fueron utilizados para desarrollar las campañas de alfabetización.

Las propuestas liberadoras inspiradas en Freire y fogoneadas por el clima político contracultural de la época, dieron lugar a la conformación de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) y Proyectos Asistemáticos. Estas se enmarcaron en la perspectiva de una educación permanente, distanciándose de las concepciones universalistas de los organismos internacionales y alineadas con proyectos de transformación más amplios.

Sin embargo, dicho proceso de profesionalización y compromiso político fue desarticulado por la última dictadura militar y, posteriormente, debilitado en los años 90 por las políticas neoliberales (Badano y Homar, 2003; Levy, 2019). El proceso de descentralización que comenzó en la década de los 80 implicó el desmantelamiento de la DINEA y la consecuente transferencia de las escuelas primarias de adultos a las provincias. En este proceso, el desfinanciamiento y la desatención estatal buscaron despojar a los CENS de su fundamento político transformador y su vínculo con el mundo del trabajo. Además, se "escolarizó" a estas instituciones, al asimilarlas a las escuelas secundarias nocturnas (Schoo et al., 2010). De esta manera se inicia un lento proceso de asimilación del nivel secundario de adultos, factores que implicaron también la incorporación al sistema educativo, profundizado por la disolución de la DiNEA en 1992 y la transferencia definitiva de los servicios a las jurisdicciones provinciales, consolidado por la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93. En la letra de la normativa se encuadra a la educación de adultos como "Régimen Especial", junto con la artística y la especial, profundizando la fragmentación del sistema y la precarización institucional y relegando la modalidad a un lugar marginal frente a la educación común.

En Entre Ríos la oferta estatal provincial de nivel secundario se conforma a partir de la

década de los años 70, más concretamente en 1974, mediante el Decreto Provincial 853/74 que dicta la instalación de la escuela secundaria nocturna. Entre fines de los '70 y principios de los '80, en el Nivel Medio de Adultos se crean los Centros Educativos de Nivel Secundario y en el año 1986 la Educación Secundaria de Adultos se fortalece en nuestra provincia con la creación de los Bachilleratos Acelerados para Adultos. Estos servicios educativos organizaban en 2, 3, 4, 5 años una réplica de las escuelas de Nivel Medio Común. Durante este período, se establecieron en todas las localidades de la provincia de Entre Ríos más de cien servicios de nivel secundario para adultos. Estos servicios se crearon mediante decretos y ofrecían diversas orientaciones, incluyendo Comercial en Microemprendimiento, Administración Pública, Diseño, Bachillerato Común, Comunicación y Alimentación (según el Diseño Curricular ESJA N.º 4000/11). Dichas instituciones coexistían con otras propuestas educativas (Bachilleratos acelerados, Centros de Capacitación Laboral para Adultos, Centros de Alfabetización, Centros Educativos para Adultos), que podemos ubicar como prácticas de la educación popular y que posteriormente se incorporaron como parte de las políticas educativas del sistema educativo entrerriano (Badano y Homar, 2003).

En el contexto neoliberal, la transferencia de los servicios educativos y la extensión de la obligatoriedad jugó un papel en la expansión educativa. En consecuencia, el proceso de masificación de la escuela secundaria expuso nuevos desafíos de inclusión de una población históricamente relegada de los niveles educativos más altos de la educación escolar. La masificación de la escuela secundaria presentó desafíos, sobre todo para la inclusión de nuevos sectores. Uno de ellos es la tendencia que se disparó en 1990 y hasta hoy continúa vigente sobre "juvenilización" o "juventización" de la matrícula (Villa, 2016; Serovich, 2019), en parte por lógicas y procesos de exclusión de la educación secundaria común, fragmentación y segmentación del sistema educativo en el marco de la crisis de la sociedad salarial (Tiramonti, 2004) y con ello, la redefinición del vínculo histórico entre educación y trabajo (Otero, 2011, 2012; Corica, 2012).

El lugar marginal que marcó a la ESJA puede observarse en las políticas educativas impulsadas por los gobiernos educativos provinciales y nacionales. A partir de la reestructuración del sistema educativo y las transformaciones de sentidos sobre la educación se impulsan una serie de políticas públicas, y específicamente educativas (como la Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075/2005), que dan un nuevo carácter social a la educación y con ello un nuevo lugar a la ESJA. Desde 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Ley Provincial N.º 9.890 y las resoluciones N.º 87/09 y N.º 118/10 del

Consejo Federal de Educación (CFE), la EPJA se reconoce como una modalidad específica del sistema educativo, desplazando el enfoque compensatorio hacia uno de derechos y educación permanente (Vicente, 2023a).

Para garantizar la terminalidad del nivel secundario, equiparable a la restitución del derecho a la educación, se implementaron diversas políticas nacionales y provinciales. Entre ellas se destacan el Plan FiNEs (2009, 2011), ampliado luego a FiNEsTec, Adultos 2000 (modalidad a distancia), el Plan Egresar (2021) y el Programa Oportunidades (2022) en Entre Ríos. Estas iniciativas implementadas a lo largo de los años y por momentos desarrolladas en simultáneo, reflejan las variadas respuestas para que quienes no concluyeron sus estudios puedan concretar y obtener la certificación secundaria.

Los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” establecen las bases de la organización curricular e institucional de la modalidad.

Posteriormente a esta transformación normativa-jurídica nacional, la provincia de Entre Ríos avanzó en la actualización de los Diseños Curriculares de la educación obligatoria en sus distintas orientaciones y modalidades. En consonancia con los acuerdos, el Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (Res. N.º 4000/11 CGE) plantea una mirada crítica en torno a ciertos prejuicios que rodean a los sujetos que asisten a su modalidad. Uno de ellos es el antes denominado “problema de la sobreedad”, que planteaba una relación fija, discriminatoria y excluyente entre la edad y la educación escolar. A partir de ello, la edad ya no es un impedimento para ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria. Del mismo modo se contempla de manera específica la diversidad de problemáticas que puede atravesar una persona para verse impedida de concretar la escolarización obligatoria. A partir de ello, retoma a modo de diagnóstico algunas características del estudiantado de la ESJA:

“tener experiencias anteriores de educación formal y estar motivados a mejorar sus proyectos personales ante un mercado laboral con nuevas exigencias; poseer una diversidad de conocimientos y saberes y estar incluidos en un ámbito laboral, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal obtener una certificación de estudios, en algunos casos para proseguir estudios de nivel superior; ser padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en lo escolar y en su desarrollo personal y social; ser

alfabetizados o aspirar a serlo” (Recuperado de Res. N° 118/10 CFE en Res. 4000/11 CGE, p. 12).

Asimismo, si bien alude a una consideración de los límites de la formación que ofrece el sistema educativo, también hace hincapié en las posibilidades: habilitar a los sujetos que transitan la modalidad a mejorar sus proyectos de vida, educativos, laborales; a capacitarse para analizar las opciones posibles según sus propios objetivos y a realizar estos procesos acompañados para concretar aquellas decisiones. Plantea abiertamente que la conceptualización de educación está dirigida a la realización de deseos y expectativas puestos en otro, un otro social, político, cultural, histórico, inserto en las dimensiones del presente y el futuro, con identidad y subjetividad propia en relación con los otros, en un contexto determinado (Res. N.º 4000/11 CGE).

A razón de todo ello, el Diseño Curricular de la ESJA se define a partir de una escuela que entiende y sostiene la gestión como generadora de posibilidades, que habilita e institucionaliza modos de participación, consenso y apertura, que centra la atención en la gestión del conocimiento sin olvidar la diversidad socio-cultural de sus sujetos y que permite pensar el aprendizaje en relación a la identidad de sus estudiantes.

Finalmente, bajo estas directrices es que propone que cada escuela pueda organizar y gestionar -por medio del Proyecto Educativo Institucional (PEI)³- diversas estrategias metodológicas donde se interrelacionan campos de saber, conocimientos, áreas que promuevan y/o colaboren con la resolución de conflictos, la construcción de experiencias de vida, la convivencia, el enriquecimientos con otros y el futuro. En este último, son las directrices en torno a los contenidos de Prácticas Educativas las que resignifican experiencias *por fuera del aula* y que promueven acciones de integración social en ámbitos culturales, artísticos, comunicacionales y laborales, generalmente basados en procesos de orientaciones vocacional y laboral en pos de la reflexión sobre el futuro y el proyecto de vida (Res. CGE N° 4000/11).

Estrategias de acompañamiento en las escuelas de Paraná y Concepción del Uruguay

En el caso de las escuelas con las que hemos realizado el trabajo de campo, la propuesta del espacio Prácticas Educativas⁴ se diferencia en un sentido: en la escuela de

³ Actualmente se denomina Proyecto Político Pedagógico Institucional (PPPI).

⁴ Estos espacios se establecen en el marco de la flexibilización curricular que plantea el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Jóvenes y Adultos, otorgando a las instituciones la posibilidad

Paraná se desarrolla dentro de un espacio curricular, que recibe el nombre de “Microemprendimientos”, mientras que en la de Concepción del Uruguay se desarrollan acciones específicas desde el equipo de conducción. Sin embargo, las estrategias comparten similitud: charlas de difusión de la oferta educativa de la ciudad con estudiantes avanzados de carreras de grado y pregrado de UUNN e ISFD; participación en ferias de carreras y de empleo; actividades y/o jornadas de reflexión sobre los propios deseos y expectativas; acompañamiento personalizado en la búsqueda de información sobre inscripciones a carreras; acompañamiento en el armado de Curriculums Vitae y colaboración en la resolución de dudas mediante el contacto con egresados y/o trabajadores de espacios relacionados con los proyectos que están llevando a cabo en la institución. Este tipo de estrategias se encuadran en un acompañamiento institucional y escolar al egreso, considerando la posibilidad de imaginar y construir futuros que no se acaben en la terminalidad del nivel.

En las voces de los equipos de conducción no directiva (compuesto por asesoras pedagógicas y orientadores/as educacionales o tutores/as) la tarea se entiende desde el acompañamiento y la comprensión de la situación de cada estudiante, sin abandonar la tarea pedagógica de la escuela.

Al mismo tiempo, las condiciones de posibilidad para que los y las estudiantes estén en la escuela son primordiales en la tarea del acompañamiento, antes que la preparación para el futuro. Así lo indicaron las asesoras pedagógicas entrevistadas de ambas escuelas:

“En el tercer año tenemos chicos que tienen familia, todos tienen familia con hijos y demás. Pero el tercer año tenemos una particularidad, que la mayoría trabaja en turnos en horarios de noche, entonces a veces se van o a veces no vienen, siempre con un certificado. Se trabaja esa área para que ellos no pierdan las clases, pero conocemos las situaciones económicas que están viviendo, que tienen que sostener una familia” (Josefina, comunicación personal, 10 de diciembre, 2024)

Entonces no es sólo la situación socioeconómica o familiar del estudiante que marca algunas particularidades en la permanencia en la escuela y con los cuales debe sortear, sino también las experiencias de “abandono” o “fracaso escolar” en las instituciones que asistieron anteriormente y que también imponen ritmos singulares al ser-estudiante en la escuela de jóvenes y adultos. En algunos casos se combina con representaciones de la ESJA como una

de construir y gestionar estrategias metodológicas para el abordaje de contenidos que no se constituyan específica y únicamente como espacios curriculares.

institución más flexible y con menos exigencias que la escuela secundaria común. Allí se encuentran con dificultades para sostener la matrícula:

“(…) a principio de año son muchísimos. La matrícula de primer año, alrededor de 35 tenemos alumnos, y también piensan con este mito o esta idea que traen de que una ESJA van a entrar a la hora que ellos quieran, van a irse a la hora que ellos quieran, van a hacer las materias que ellos quieran. Entonces cuando se le empieza a explicar el funcionamiento de la ESJA, que tiene una normativa que hay que seguirla, que respetar el cursado, muchos empiezan a abandonar por eso” (Josefina, comunicación personal, 10 de diciembre, 2024).

Las asesoras entrevistadas hacen hincapié en esta serie de acuerdos previos y construcciones permanentes que se deben realizar con el estudiantado. Particularmente, la asesora de la escuela de Paraná afirma que debe construir una “figura de estudiante”:

“Entonces, el foco por ahí es construir la figura, porque también hay una ambigüedad que me toca como asesora, quiere acompañar la construcción de la figura del estudiante, porque vemos muchos adultos que piensan que porque son adultos pueden hacer lo que quieran” (Jimena, comunicación personal, 10 de noviembre, 2024).

Esas dificultades se presentan para entenderse como estudiantes de una escuela secundaria, con requisitos que cumplir y compromisos que asumir en la participación de la escuela. Esta problemática se vincula con la construcción de una mayor capacidad de proyectarse a futuro:

“(…) y también hay que comprender que los chicos de la ESJA vienen de muchos fracaso, entonces trabajar mucho de que yo sí lo van a lograr de que si pueden tener metas educativas laborales, lo que sea. Si, se trabaja de muchas materias y entre los profes tratamos de planificar en base a que ellos se puedan sentir útiles para el día de mañana. También de que no es solo el título secundario, sino que esto les habilita un montón de cosas y en base a eso las orientadoras educativas lo que hacen es llevarlos a diferentes ferias: feria de carreras, ferias laborales, como para que ellos vean que también puede ser emprendedores, tengan un abanico de elección” (Josefina, comunicación personal, 10 de diciembre, 2024)

En consonancia con el discurso normativo-jurídico de la ESJA, los equipos de conducción reconocen las particularidades de los sujetos como parte de la realidad en la que deben intervenir, pero también defienden a la escuela como un espacio prioritario frente a otras exigencias.

“Nosotros tuvimos muchas charlas, muchos talleres con los chicos, incluso bajo las reglas de la escuela de convivencia, que apuntaban a eso, a que ellos entiendan, por ejemplo, que si faltaban no es tiempo para nosotros, o sea, no era el tiempo que me restaban a mí como profe, sino que era tiempo de ellos (...) yo siempre utilizaba la misma frase que es ‘el título sale a tu nombre, ni al mío, ni al de tu pareja, ni al de tu mamá, ni al de nadie, sale con tu nombre’. Para muchos fue lo primero que tuvimos a nuestro nombre y para algunos, incluso es tal vez lo único que tengan a su nombre, que es algo que no se les puede sacar. Entonces, un poco tratando de desvincularlos de su familia de ‘en este momento no sos Rosa, la mamá de Fernanda, la pareja de Jacinto. Sos Rosa, acá. Es tu tiempo es este, es, o sea, este espacio es tuyo, 100% tuyo. Sin familia, sin nadie, tuyo’. Un poco eso fue como con muchos fue remarla y tratar de ir por ese lado” (Jimena, comunicación personal, 10 de noviembre, 2024)

Ambas asesoras coinciden en que carecen de herramientas normativas específicas para dar respuesta a algunas problemáticas como la asistencia y/o la presencia en la escuela. Entre ellas se menciona la Res. 1770/11 CGE que regula la asistencia y que omite las particularidades de quienes asisten a la ESJA y su organización horaria. Frente a esta realidad ponen en marcha estrategias como talleres, actividades, salidas con un sentido pedagógico y alineadas con la construcción de la figura de estudiante a la que se alude anteriormente.

Las condiciones institucionales y los posicionamientos político-pedagógicos de los actores a cargo de la gestión escolar convergen en un horizonte que busca garantizar el derecho a la educación. Al mismo tiempo que, como vemos, la modalidad carga con representaciones sociales en las que se percibe como más flexible y accesible en comparación con el formato escolar secundario tradicional, que resultó ser excluyente en las trayectorias de los estudiantes.

Al establecer estos lazos pedagógicos, se busca continuamente generar acuerdos que eviten replicar en sus prácticas las lógicas excluyentes de la escuela secundaria común. En este marco, la posibilidad de proyección futura de los estudiantes se vincula con la necesidad de su participación activa en el propio proceso formativo para alcanzar el egreso, que en este caso se enuncia como el equivalente a la obtención de la certificación de terminalidad y se simboliza como una "herramienta" o una "propiedad a su nombre".

En lo que respecta a las percepciones del estudiantado sobre estas prácticas de acompañamiento por parte de la escuela, los grupos entrevistados valoran significativamente las estrategias y acciones para la construcción de un proyecto de vida luego del egreso y la apertura de los actores escolares para abordar dudas, aconsejar y acompañar en la

incertidumbre. Esta afirmación se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo siguiente (6.3).

Capítulo 6: Las Trayectorias Socioeducativas de los y las Estudiantes de la ESJA: Entramados Complejos, Posibilidades y Elecciones

6. 1. Características Sociolaborales de los y las Estudiantes

Una de las características relevantes de la totalidad de estos estudiantes es que la mitad de ellos son padres o madres de familia, conviviendo con sus hijos y parejas. De la otra mitad, una estudiante vive sola, otra con su pareja y la más chica en cuanto a edad (19 años) convive con su familia directa. En este punto, al igual que los resultados arrojados en la investigación de Dabenigno (2009), las familias influyen profundamente en su valoración de la escuela y las expectativas a futuro.

En todos los casos los vínculos familiares con los que conviven y/o mantienen contacto diario influyen en su valoración de la escuela, la educación y las expectativas, aunque a diferencia de lo expuesto por Sepulveda (2017) con jóvenes de escuela media común, éstos no siempre han influido de manera positiva y no poseen un protagonismo en términos de aportes económicos para la realización de proyectos de vida.

Al momento de las entrevistas se indaga sobre el grado de escolaridad alcanzado por los padres y madres, como así también las ocupaciones actuales de los mismos, bajo la intención de identificar ciertos capitales y condiciones sociales que reproducen o producen posiciones en los campos (Bourdieu, 2008). Respecto al primer punto, todos los padres de los estudiantes de la escuela de Concepción del Uruguay han realizado la escuela primaria completa, encontrando diferencias sustantivas en la escuela secundaria donde solo los padres de uno de los estudiantes la culminaron, destacando que la madre tuvo la posibilidad de estudiar y egresar del Profesorado en Educación Primaria, siendo la única con un título Superior No Universitario. El resto de las figuras maternas o paternas de las que tenemos conocimiento suspendieron su trayecto escolar secundario por diversos motivos: trabajo, problemas económicos, problemas familiares y formación de familia. En continuidad con lo planteado por D'aloisio (2010), tanto las familias como los propios estudiantes reconocen en la escuela una posibilidad para tener un futuro mejor; aunque no consideran que la finalización de la escuela es el único modo de acceder al mundo laboral y *ser alguien en la vida*.

En relación a las ocupaciones, la mayoría de estos padres trabajaron en la Prefectura de la provincia de Entre Ríos mientras que la mayoría de las madres se han dedicado a ser amas de casa o changarines.

Entre las características de configuración familiar de los estudiantes de la escuela de Paraná, sólo una de las entrevistadas es madre de 4 hijos. El resto de estudiantes no formó una familia ni se encuentra en pareja actualmente, sino conviviendo con su familia de origen. El nivel educativo alcanzado de los padres es universitario en dos de los casos -provenientes de la misma familia- y en el resto es el secundario completo, secundario incompleto y el superior no universitario incompleto. Asimismo, la situación laboral que registran los mismos se basan en inactividad por desempleo y jubilación, o empleos relacionados con oficios como servicios de seguridad y de construcción. Aquí encontramos una particularidad en la selección de casos: dos entrevistados son hermanos y dos entrevistadas son madre e hija, de modo que la continuidad y la elección por la ESJA se observa en ese soporte familiar que influye en reanudar la trayectoria en una escuela secundaria.

En ambas escuelas las discontinuidades se dan por diversos motivos, a veces compartidos y producidos en el contexto social y familiar, también se da la motivación de inscribirse a la misma escuela para finalizar el nivel secundario por parte de un miembro familiar hacia otro.

En relación a la situación laboral de los estudiantes, en la ESJA de Concepción del Uruguay, al momento de las entrevistas todos se encontraban trabajando, la mayoría ya con experiencias en diversos espacios. Esto mantiene relación con lo propuesto por Otero (2011), dado que la transición entre educación y trabajo posee cada vez mayores complejidades para delimitarse. Las experiencias laborales de los jóvenes de bajos recursos comenzaron a marcar como tendencia en el siglo XXI signada por un mercado laboral con propuestas cada vez más intermitentes, inestables y escasas. Muchos de los jóvenes de este estrato social ingresan al mundo laboral antes de culminar los estudios secundarios, debiendo desarrollar tempranamente estrategias de sostenimiento de ambos espacios (escuela y trabajo). Sin embargo, en el caso de estos alumnos de ESJA, el trabajo y el deseo de independencia han sido motivos de interrupción de la trayectoria escolar.

Entre las experiencias laborales de los jóvenes uruguayenses, al igual que en la investigación realizada por Savoy et. al. (2025a, 2025b) predominan tareas de mantenimiento en estancias, gestión y atención al público en emprendimientos personales y negocios

familiares, tareas de servicio en relación de dependencia y limpieza y cuidado de menores en casas particulares. Todos los entrevistados han tenido empleos previos, siendo éstos del mismo orden que los actuales. El único tipo de empleo que solo ha sido realizado por mujeres corresponde al de tareas de limpieza y cuidado de menores en casas particulares. Esta distinción implica reconocer que los y las entrevistados se desenvuelven laboralmente en los mismos ámbitos, asociados a sus clases sociales de pertenencia, pero también condicionados por la división sexual del trabajo. Al momento de consultar por los empleos actuales ninguno de los estudiantes se pronunció conforme con el trabajo que estaban realizando, enunciando, al igual que en Donvito et al. (2017), a la titulación de la escuela secundaria como un paso importante en el proceso para cambiar esa situación de disconformidad.

En las experiencias laborales de los estudiantes se pone en juego la realidad de la influencia de las desigualdades sociales y educativas (Vicente, 2023) correspondientes a la reproducción social, al escenario sociopolítico actual y sus implicancias en la construcción de las trayectorias plurales, pero con rasgos comunes, atravesados por la vulnerabilidad, empleos de menor calidad y que no requieren certificaciones educativas escolares para realizarlo. Son los propios estudiantes quienes reconocen su posición desigual y, al igual que en la investigación de Serini (2018) encuentran en la ESJA una estrategia de mejora de las condiciones de vida actuales:

“vos querés trabajar de un lugar y te piden título, querés, no sé arrancar una carrera y te piden título, entonces te abren muchas puertas. Yo siento que con el título me abrirían muchas puertas en el trabajo, en los estudios, siento que ahora me cuesta mucho conseguir trabajo porque no, no tengo, no tengo el título y por eso me gustaría mucho tener el título”
(Mauricio, comunicación personal, 1 de noviembre, 2024)

Respecto de la situación laboral de los entrevistados en la ESJA de la ciudad de Paraná, predominaba el desempleo, aunque con experiencias de trabajos temporales en su recorrido. Sólo una de las entrevistadas trabaja junto a un familiar enseñando artes marciales. Entre los trabajos que alguna vez hicieron, dos de ellos trabajaron junto con su papá en el oficio de la construcción, otra trabajó en el rubro de la gastronomía y de la estética, de manera eventual. Al momento de la entrevista se encuentra buscando trabajo activamente. Por su parte, Gisela trabajó desde que cursó la escuela primaria como empleada doméstica, y continuó hasta hace unos pocos años, cuando decidió concentrarse completamente en el cursado de la escuela secundaria. En este caso, la totalidad de las personas entrevistadas de la ESJA de la ciudad de Paraná manifiesta haber comenzado a trabajar por contar con mucho

tiempo libre, combinada con la presión familiar y la necesidad de colaborar con la economía en su lugar de vivienda. Ello se condice en gran medida con los hallazgos de Marzioni et al. (2018) respecto al impacto de las culturas juveniles para las expectativas a futuro de jóvenes de escuelas técnicas del gran Buenos Aires, donde la necesidad de independencia y/o colaboración familiar es una gran motivación para el egreso y la temprana inserción al mundo laboral.

Los motivos que expresan quienes actualmente no trabajan se basan, por un lado, en la decisión de otorgarle más centralidad en el cursado y egreso de la escuela secundaria. Por el otro, también se presenta la búsqueda activa, pero con dificultades: “Sí, estoy estudiando ahora, porque no se consigue trabajo” (Nadia, comunicación personal, 30 de octubre, 2024). En este punto, la entrada y salida al mundo laboral y educativo coincide con los hallazgos de Otero (2012) donde la característica principal en torno a las experiencias laborales es la rueda de “changas” marcadas por la movilidad y discontinuidad.

La investigación de Kummer et al. (2025) que, si bien estudió la expectativas de jóvenes en escuelas orientadas y técnico profesionales de la provincia de Entre Ríos, tuvo resultados similares en relación a la situación laboral de los más jóvenes, correspondiente a la situación de empleo juvenil a nivel general. Se observa la combinación de sentimientos de desgano, incertidumbre e inconformidad con la situación actual, dada la necesidad de trabajar y no poder retrasar su inserción o reinserción al mercado laboral, en contraste con quienes se encuentren en otra situación social y gozan del apoyo familiar para la solvencia económica luego de finalizar la escuela secundaria.

Por otro lado, resulta importante destacar que la inserción al mundo laboral de estos estudiantes fue propiciada por “contactos” o familiares:

“(…) una amiga de mi padrino tiene su estética, medio ilegal, no me gustaba mucho, pero bueno, le dije que sí que no había problema” (Nadia, comunicación personal, 30 de octubre, 2024)

“He laburado con mi viejo que es arquitecto, digamos, he estado con él en la organización, en la parte de control de sueldos, de salarios, cosas así, más que nada para los albañiles” (Vicente, comunicación personal, 1 de noviembre, 2024).

En este punto se observan las características sociolaborales de los sujetos de análisis que develan parte de sus trayectorias en esta dimensión.

6. 2. Trayectorias Plurales: Continuidades y Discontinuidades en Relación con la Educación Escolar

Con la pretensión de reconstruir y comprender las trayectorias, comprendemos a las mismas como construcciones relacionales que interactúan entre condiciones objetivas y subjetivas (Bourdieu y Passeron, 2008; Corica, 2012). En relación a las condiciones objetivas comparten la característica de ser sujetos de sectores socioeconómicos medio-bajos y bajo de contextos culturales-barriales-institucionales marcados por la vulnerabilidad y la exclusión. En Entre Ríos, según los resultados de la línea de investigación continua de Amalia Homar y su equipo (2003; 2018), una de las características principales de los sujetos de la modalidad jóvenes y adultos (tanto primaria como secundaria) es la exclusión educativa, producto de un sistema que no fue capaz de desarrollar estrategias de ingreso, permanencia y egreso en jóvenes y adultos de sectores socioeconómicos medio-bajos. En ese sentido, el diagnóstico realizado por el CGE para la reformulación del Diseño Curricular de la ESJA (Res. CGE 4000/11) recupera las situaciones diversas y particulares por las que los jóvenes y adultos han atravesado, resignificandolas en prácticas pedagógicas e institucionales situadas que promuevan el derecho a la inclusión y la traducción de la demanda potencial por más educación en demanda efectiva.

Más allá de la característica común compartida, el grupo entrevistado comprende una heterogeneidad no sólo en términos etarios (el rango va desde los 17 a los 54 años de edad) sino también por experiencias y condiciones de vida que han interactuado de diversos modos y han dado lugar a trayectorias plurales (Bracchi y Gabbai, 2009). De modo que, las trayectorias tienen rasgos en común que se agrupan en la ESJA, pero las distintas experiencias dan cuenta de modos diferentes de bifurcaciones e hitos en relación con la escolaridad, que muchas veces no tomó un papel central, sino que era una experiencia institucional más entre otras.

La temprana entrada y salida al mundo laboral, la intermitencia en los soportes familiares circundantes de apoyo y cuidado, junto las experiencias vividas en las instituciones secundarias orientadas a las que asistían en principio, son algunos de los factores principales que juegan un rol en la relación con la trayectoria escolar y configuran trayectorias socioeducativas singulares (Paulin, 2018; Sepúlveda, 2017). Asimismo, estas interactúan con condiciones sociales y económicas coyunturales y estructurales que acentúan desigualdades de clase y género, por lo que no pueden reducirse únicamente a individualizaciones.

A continuación, se presentan las biografías escolares puntualizando en los momentos de interrupción de la escolaridad y los motivos enunciados en cada historia de vida, como así también las razones por las cuales reanudaron la escolarización secundaria. En este apartado se intenta establecer puntos en común y, al mismo tiempo, identificar las diferencias entre las distintas historias. Esto permitirá sistematizar caracterizaciones comunes y singulares a cada una, atribuibles a diversos factores como la clase, la cultura, el género y las experiencias subjetivas.

Una de las estudiantes interrumpió la escolaridad en 4° año de la escuela secundaria debido a la pandemia. Explica que en ese momento estudiar no tenía tanta importancia para ella y que se atrasó con las entregas de trabajos, lo que de algún modo devino en comenzar a trabajar:

“Y yo la verdad que en ese momento no tenía como mucha atención por ahí de mis padres y era como el estudiar o no estudiar a mí me daba lo mismo porque no tenía alguien que me ande atrás con ese tema. Por ahí si era presencial si le ponía un poquito más de voluntad y me empecé a demorar con la entrega de los trabajos y cuando quise acordar ya estaba trabajando (...)” (Sara, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

La pandemia se presentó en varios de los relatos, junto con la reciente modalidad a distancia y la falta de acompañamiento de sus padres se evidencian como los principales factores, pero también es la misma Sara quien expresa que, ante la necesidad de independizarse, le dió prioridad al trabajo. Sin embargo, tuvo intenciones de reincorporarse varias veces, aunque se vieron frustradas por mudanzas y, nuevamente, una modalidad de cursado incómoda para ella (educación a distancia). A ello se suman la insatisfacción laboral, sus proyectos y el apoyo de su hermana, que la llevaron a inscribirse en la ESJA de Concepción del Uruguay.

Si bien Sara tenía claros los motivos por los cuales interrumpió la escolaridad, otros estudiantes no encontraban, o no identificaban como tal, las razones particulares.

“Yo no sé si fue por el cansancio de la escuela que tenía mañana y tarde, de los contraturnos, o una cuestión de rebeldía mía en esa etapa de mi vida que dije ‘no quiero ir más’ y no fui más. Además, no sé... me iba bien en ese momento la escuela tampoco que iba mal. No. Me iba bien y no sé qué pasó, la verdad que si te digo no sé, pero puede ser de rebeldía, cansancio, no lo sé, pero dejé” (Raúl, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

Aunque para Raúl los motivos no estaban claros, consideramos que hubo una combinación de situaciones para que su escolaridad se viera interrumpida: la escuela doble jornada, la rebeldía y el ultimátum de su padre “trabajas o estudias”. Lo cierto es que la expresión de su padre tuvo una influencia en su trayectoria y por ello Raúl decidió comenzar a trabajar en una panadería. Reanudó su escolaridad en la ESJA de Concepción del Uruguay muchos años después, luego de ser despedido de su trabajo. El desempleo fue imprevisto, y aunque rápidamente se incorporó a la actividad laboral, el miedo de este evento y el deseo de estabilidad económica para él y su familia fueron el motor para retomar sus estudios. Al preguntarle por esta decisión, es su hijo quien se refleja como actor principal

“Y yo la escuela principalmente para saber que terminaste y el día de mañana para buscar un trabajo o algo lo primero que te piden es el secundario (...) Y el día de mañana pienso ya ¿no? ¿Cómo le decís a tu hijo "termina la secundaria"? si uno mismo no terminó” (Raúl, comunicación personal, 28 de octubre, 2024).

En este sentido, De la Fare (2013) en su análisis de las características generales de los estudiantes de Centros Educativos de la EPJA en el conurbano bonaerense encontró que, al igual que estos estudiantes, indiferentemente de la edad, muchos de ellos son padres y madres en familias monoparentales. Si bien esto último es el caso de solo uno de los estudiantes, la continuidad radica en el valor asignado a los hijos como motivo para retomar los estudios secundarios y en la centralidad del trabajo y el acceso al nivel superior como motivos de finalización de la escuela.

Varios de los entrevistados interrumpieron la escolaridad formal a partir de la repitencia de año, como los casos de Catalina, Vicente, Nadia y Mauricio, quienes luego ingresaron a la modalidad de jóvenes y adultos. Dos de ellos, Vicente y Mauricio, antes de asistir a la ESJA actual concurrían a otra institución, solicitando el pase por mayor comodidad en cuanto a cercanía a su hogar de residencia. Estos entrevistados marcan un punto en común respecto de los hitos por los que interrumpieron su trayectoria, posiblemente como hermanos que compartieron experiencias familiares y de contexto. Ambos transitaban el nivel primario y secundario en una escuela orientada estatal, en el centro de Paraná y, al igual que Sara, mencionan a la pandemia como punto de inflexión en sus trayectorias:

“El segundo año repetí también por mí, porque yo no prestaba mucha atención en clase, después bueno, yo la cuarentena creo si no me equivoco, ahí tampoco le di bola a la escuela digamos. También no tenía recursos, no tenía compu, no tenía celu tampoco, se me vino

directamente, no, no estaba haciendo el secundario, no estaba completando. Así que bueno, eso fue el tercero y cuarto año. Bueno, uno de esos años repetí de nuevo (...) me vine en esta escuela, medio básico y la verdad nunca me gustó el formato escolar" (Mauricio, comunicación personal, 1 de noviembre, 2024)

En este relato observamos no sólo una experiencia de repitencias, “falta de atención” otorgada a la escuela, combinada con percepciones sobre el propio aprendizaje y sobre el formato escolar, en el que se refiere a la escuela como “invasiva” y que reitera nuevamente al momento de expresar su valoración de la escuela secundaria. Diferenciándose de los hallazgos encontrados por Suiva et. al. (2023) con jóvenes de escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Paraná, en estos casos las valoraciones atribuidas a la escuela no siempre la representan como un lugar de posibilidad, de afectividad o acompañamiento.

Catalina, sin embargo, identifica que el principal motivo por el cual interrumpió su trayecto fue haber repetido el anteuúltimo año y no poder recibirse con sus amigas

“No, la dejé más que nada porque sentí que mi ciclo ya había cerrado. Yo tenía mis amigas que fueron conmigo (...). Y el año pasado ellas se recibieron y yo sentí que... ya era momento viste, porque encima yo justo bailé el Pericón con ellas, desfilé con un amigo en su recepción... Como que siento que mi año ya terminó en la Normal, entonces sí, y eso desde que repetí lo tomé como una señal de que ya tenía que soltar” (Catalina, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

Cuando Catalina cumplió 18 años decidió inscribirse a la ESJA, incentivada a retomar por parte de una profesora que encontró en su lugar de trabajo.

En el caso de Natalia, quien fue madre adolescente, fue la vergüenza de su primer embarazo lo que la llevó a interrumpir el trayecto

“... o sea fines de tercero... de segundo dejé, ya entrando para tercero con todas las materias aprobadas porque queda embarazada de mi nena más grande y bueno y la idea de mi papá era que yo siga estudiando, pero como hubo problemas familiares con mi papá, o sea, yo tuve roces por el tema de que había quedado embarazada chica, porque a los 16... no me echaron pero era como que su exigencia que yo termine de estudiar y yo no quería. O sea, me daba como cosa porque ahí no era como que todas estaban embarazadas, me daba cosa de lo que podían pensar” (Natalia, comunicación personal, 28 de octubre, 2024).

Los motivos de interrupción o abandono de la escolaridad obligatoria por embarazo son comunes y tienen un claro componente de género. Otros estudios como el de Ripamonti y

Lizana (2019) han demostrado cómo las trayectorias escolares de mujeres que irrumpen su formación por motivos de embarazo, este se convierte en un punto de inflexión al no poder sortear las dificultades cotidianas y materiales que ello supone, careciendo de apoyo institucional y familiar. En el caso particular Natalia, su familia insistía en la finalización de la escuela, pero la “vergüenza” y la mirada ajena del “embarazo adolescente” pesaron más que las expectativas de continuar con su educación. Coincidentemente con los hallazgos de Ripamonti y Lizana (2019), su escolarización se vió postergada en pos de la crianza de hijos y sostenimiento de la familia.

El motivo que Natalia enunció resultó ser muy particular, aunque al pasar y con mucha vergüenza mencionó -al igual que Raúl- el deseo de poder ser ejemplo para sus hijas al momento de incentivar su estudio

“(…) Porque en realidad yo empecé a estudiar porque.... fue así: nos pusimos a jugar al truco con amigos y el que perdía tenía que hacer lo que los otros se ponían de acuerdo, le guste o no. Y como yo era la... yo soy la más chica de todo ese grupo de amigos y o sea la mayoría ya tienen el secundario terminado y eso y siempre me jodían "(...) ¿lo vas a ir a estudiar?" "No, sí, sí" le digo "Pero más, mucho más adelante". O sea, mi idea era primero criar a mis hijas y después hacerlo de mucho más grande y bueno y como perdí tuve que... me vine con uno de los gurises del juego, me anoté y ahora estoy ya por terminar” (Natalia, comunicación personal, 28 de octubre, 2024).

Otro de los estudiantes expresó que nunca interrumpió de manera total su escolaridad, por motivos personales (conflictos con su ex pareja, procesos judiciales y problemáticas de salud mental) y externos (errores administrativos) no lograba completar los ciclos lectivos. Aunque al igual que Natalia y Raúl, su hijo es su “*seguir*”:

“Yo arranque acá en esta escuela, 2018, son seis años, imagínate que en 6 años por fin me recibo. El primer año hubo un problema acá que se confundieron: yo arranqué en tercero, me recibí en tercero, llegó el analítico, me mandaron a segundo, hice segundo. Ahí fue un problema en la escuela. Ya después justo el.... año 2019 arranqué la escuela y problemas con la mamá de mi nene, hace mucha violencia de género. Hoy en día, hoy en día, se ve normal, antes no. Y venía acá a la escuela, perimetral que esto que lo otro, problemas de depresión” (Martín, comunicación personal, 29 de octubre, 2024)

En relación a los hijos, encontramos continuidades respecto a los hallazgos de Schoo et al. (2010) en torno a la producción de las condiciones que facilitan o no el retorno a la

escuela, en el sentido de la construcción de la “demanda efectiva” por la modalidad. De este modo, los y las estudiantes padres y madres encuentran en la ESJA una posibilidad que les permite combinar el trabajo, las tareas de cuidado familiar y el estudio para concretar un proyecto en pos de un proyecto personal y familiar. Asimismo, las conclusiones a las que las autoras arriban dejan en claro que la oferta educativa de la modalidad debe ser pensada desde la complejidad con propuestas y dispositivos variados y flexibles.

Uno de los estudiantes luego de finalizar la escuela primaria comenzó a trabajar, por necesidad económica de una familia numerosa y por el deseo de independizarse y tener su propio espacio. En la búsqueda de seguir una carrera universitaria entendía que

“(…) ‘bueno empiezo la secundaria’ para cerrar una etapa o cerrar un ciclo’. Además, estaba buscando una carrera para seguir y todas necesitan sí o sí el secundario y bueno eso es lo que un poquito me empujó a decir ‘bueno vamos a empezar de una vez por todas’ y arranqué”. (Pedro, comunicación personal, 29 de octubre, 2024).

Retomar la escolaridad para poder ingresar a la educación superior es una de las representaciones sociales atribuidas a la ESJA, según los hallazgos de Donvito, Fanaro y Otero (2017). En este sentido, tanto los estudiantes del estudio mencionado como los del presente, indican que una de las funciones de los conocimientos que ofrece la escuela secundaria es ayudarlos a culminar el nivel, pero también a incorporarse a otras instituciones y niveles educativos.

Sólo una de las entrevistadas de Paraná expresa haber iniciado y recorrido el nivel primario y secundario en la modalidad de jóvenes y adultos, a causa de un hecho trágico sucedido en el edificio donde cursó la escolaridad primaria, por el que se perdió parte del registro documental de expedientes y certificados que avalan la promoción de este nivel. Con la intención de acceder al nivel secundario, la escuela primaria era un paso necesario, así que decidió comenzar a cursar en la misma institución donde ahora asiste a la escuela secundaria. Entre los motivos que expresa para retomar, menciona a sus hijos y a un proyecto de vida a largo plazo que incluía continuar estudiando una carrera universitaria, para el que era menester volver a la escuela.

Se hallan mencionados actores que incentivaron que retomara la escuela secundaria, no sólo por su familia sino también por sus amistades. Más adelante nos detendremos en estos actores, parte de la red de los sujetos, que son tanto interlocutores como un sostén emocional y social para la toma de decisión de los proyectos de vida.

Entre los motivos de interrupción de la trayectoria en la secundaria orientada común, Débora lo atribuye a las particularidades de la escuela anterior, mencionando el trato del equipo directivo y docente frente a situaciones personales que estos estudiantes estaban atravesando. El recorrido escolar lo realizó en dos escuelas primarias, sin repetir, ambas cerca de su residencia actual. En el nivel secundario ingresó a una escuela orientada en el mismo barrio, en la periferia de la ciudad de Paraná, hasta sexto año. La particularidad de su historia se centra en que empezó a asistir a la ESJA actual por recomendación de su mamá, quien también lo hizo. La mención sobre “los directivos” también aparece en el relato de Nadia, al momento de resaltar las diferencias entre la escuela anterior y la actual:

“Después fui al secundario, fue como otra cosa porque veo el cambio de una escuela normal secundaria, digamos, a la escuela de noche y cambió bastante porque no sé, es más la atención. Es más llevadero, podés, es más fácil hablar. Digamos cuando te molesta algo o te sentís mal y eso, lo hablas y te entienden más, digamos y cosas que la otra secundaria no, no pasaba”
(Nadia, comunicación personal, 30 de octubre, 2024)

Nadia asistió desde nivel inicial hasta los dos primeros años de secundaria a una escuela confesional de gestión privada. A partir de tercer año hizo un cambio de escuela a otra escuela orientada de gestión estatal de la ciudad, en la que llegó hasta quinto año, cuando repitió. Fue todo el año siguiente que se lo tomó como “sabático”, hasta ingresar en el último año de la ESJA para continuar y egresar. En su experiencia en dichas instituciones, manifiesta “no haberla pasado bien”, sumado a un interés expresado y un “no saber qué hacer” respecto de su proyecto de vida.

Las biografías recabadas nos acercan más a la comprensión de aquellas experiencias pasadas en donde la escuela, así como otras instituciones, han servido de soporte de las experiencias subjetivas y las elecciones, los hitos o bifurcaciones que develan características de dichos itinerarios.

Al mismo tiempo, llevan consigo marcas de configuraciones sociales y estrategias singulares de manera coyuntural y estructural. Por un lado, nos acercan al carácter que comporta la escuela en las biografías de los sujetos, así como otras instituciones y prácticas en el momento económico político y social en el que se desarrollan. Por otro lado, desnuda relaciones históricas de desigualdad en itinerarios que antes se creían homogéneos, lineales y mayormente estandarizados y que hoy tienen como signo la discontinuidad y la pluralidad. La transición por los niveles educativos obligatorios y posteriormente hacia el trabajo o los

estudios superiores ya no se entiende sin interrupciones, intervalos e intermitencias en cada recorrido. Dicha característica se verifica en el carácter excluyente que comporta la escuela secundaria en varios relatos, mientras que el trabajo aparece como actividades temporales, o como elecciones para obtener más autonomía económica.

En estas coordenadas se desarrollan experiencias de vida plurales, tanto como lo permite la existencia de distintas condiciones materiales y simbólicas que ofrecen un marco para el despliegue de estrategias y prácticas diversas por grupos y sujetos en un contexto cada vez más individualizado e incierto. De modo que, se vuelve difícil capturar dicha pluralidad, pero también desafía los modos en que se estructuran modelos sociales de trayectorias.

En estas coordenadas convergen experiencias de vida diversas, facilitadas por diferentes condiciones materiales y simbólicas. Estas condiciones demarcan límites dentro del cual grupos e individuos desarrollan estrategias y prácticas distintas, caracterizado por una creciente individualización e incertidumbre. Por lo tanto, no sólo se torna complejo abarcar esta pluralidad, sino que también permite problematizar los modos en que se conciben y estructuran los modelos sociales de las trayectorias y sus efectos sobre las subjetividades.

6.3. Actores Significativos como Soportes de las Trayectorias y Expectativas de los Sujetos

La trayectoria de vida de los estudiantes se vio influenciada de distintas maneras y con distintas connotaciones por los actores significativos en sus propias historias personales. Estos actores son personas que ofician de soporte (Sepúlveda, 2017; Corica, 2012) y con las que comparten la vida cotidiana como la familia, los amigos, profesionales y personas con las que se fueron relacionando dentro de las instituciones educativas en las que transitaron, influyendo tanto en la trayectoria de los estudiantes como en sus expectativas a futuro.

En términos generales, los actores de soporte que más influyen en la trayectoria y la expectativa son la familia y los amigos, presentándose en una doble connotación (positiva y negativa) susceptible de variabilidad según el momento del vínculo y de la trayectoria vital del estudiante. Con ello se sostiene que en muchos de los entrevistados hay actores enunciados bajo una connotación negativa para una de las variables (generalmente la trayectoria) que luego se presentan con connotación positiva para la otra, lo que permite observar que las relaciones con los soportes no son lineales y se constituyen junto con la trayectoria vital y el crecimiento emocional.

Asimismo, y en relación a la afectividad, descubrimos en los relatos de los estudiantes que al enunciar a una persona con connotación negativa para un momento dado de la trayectoria vital destacan, en contraposición, la presencia de otras con connotaciones positivas, relacionadas generalmente al apoyo que estas personas les han brindado hasta el momento. Lo negativo y lo positivo se definen a partir de la obstaculización de algún modo o en el apoyo para la continuidad de la trayectoria educativa.

A los efectos de la lectura, hemos agrupado a los actores de soporte en dos instancias: soporte socioafectivo y soporte académico.

Soporte Socioafectivo

Tal como se mencionó en el contexto conceptual, las personas que ofician de soporte afectivo son aquellas a las que los estudiantes le asignan mayor valoración en relación a sus saberes acumulados y que a su vez son personas por las que poseen mayor aprecio, a saber: padres, hijos, hermanos, parejas y abuelos. Acuden a las voces de ellos esperando encontrar en sus experiencias de vida algún ejemplo a seguir, pero también un lugar seguro -concreto o desde el deseo- donde depositar y compartir preocupaciones cotidianas y/o relacionadas al futuro educativo, laboral, familiar, personal.

Los padres son las personas que influyen, en su soporte o ausencia del mismo, con mayor fuerza. Hay casos en donde se manifiestan como determinantes para interrumpir la escuela secundaria orientada, como los casos de Sara y Pedro, quienes reflexionan que ante la presencia de límites por parte de sus padres hubieran culminado la escuela orientada sin interrumpir el trayecto:

“yo siempre le digo y no son de reproche a mi mamá, que a mí sí me hubiese puesto un poquito más de límite quizás hoy yo estaría un paso de tener mi título, pero bueno, no, no tuve esa posibilidad” (Sara, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

En otros casos, como el de Natalia y Raúl, son los propios estudiantes quienes, bajo el deseo de autonomía e independencia, deciden no seguir los consejos académicos de sus padres:

“Y mis padres que me insistían "termina el secundario, termina el... no te vas a arrepentir de terminar el secundario" y bueno ahí hice un año más. Después quise seguir el año que viene, hice unos meses y dejé porque venía muy cansado del trabajo y no, y vivía allá en

el campo en ese momento ya y no me daba... no me sirve el cuero para hacer las dos cosas”
(Raúl, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

Aun en la propia complejidad de los vínculos padres e hijos, quienes ocupan el lugar de los primeros han demostrado -en los relatos de los estudiantes- alegría por el ingreso a la ESJA y apoyo tanto en la permanencia como en el egreso

Bueno, mi papá uno de los primeros que está contento (...) ahora está todo el tiempo "ya no queda nada para terminar" y bueno mi mamá es como que no es muy demostrativa pero yo creo que va a estar contenta (Natalia, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

En relación a ello, estudiantes como Catalina, Martín y Pedro aluden a sus hermanos y hermanas como relaciones cercanas, de soporte mutuo, incentivo, acompañamiento y consejería, valorando mucho sus opiniones y presencia e influyendo notablemente en la decisión de culminar la escuela secundaria como así también en las expectativas a futuro

“Mis hermanos sí me dicen "dale para adelante" "si vos podés, dale" así que de ese lado de la parte de ellos, he tenido un poco de apoyo o de decir "bueno si ya que no lo puedo hacer yo, hacelo vos" (Pedro, comunicación personal, 29 de octubre, 2024)

En otros casos, como los de Martín y Raúl, provenientes de familias numerosas y/o de relaciones conflictivas con los padres, los abuelos son nombrados como actores influyentes debido a los intereses laborales compartidos y los valores que éstos les han trasladado.

En los estudiantes con parejas, al igual que los padres, éstos aparecen en dos sentidos para la trayectoria: Aquellas parejas que han culminado son referenciadas desde un lugar “tóxico” mientras que las que se sostiene figuran desde un lugar de escucha y acompañamiento, siendo valoradas sus opiniones y consejos. En otros las parejas se presentan directamente con connotación positiva, en general relacionada a las expectativas a futuro, sosteniendo la idea de unidad en el vínculo, aludiendo que el deseo de crecimiento se acompaña en el vínculo y que los proyectos de uno también son parte de los proyectos del otro.

En el caso de los estudiantes que son padres o madres, sus hijos aparecen bajo el rol del incentivo, del deseo de demostrarles que con *esfuerzo es posible*, enseñarles a no cometer *el mismo error* y/o, como el caso de Gisela, retomar la escuela primaria en la modalidad de jóvenes y adultos para ayudar a sus hijos con las tareas

“para que ellos puedan terminar (...) Y quería enseñarle más a ellos, porque lo que me daban a mí no era lo mismo de ahora, entonces lo hice por ellos, y después seguí yo” (Gisela, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

En otros casos, el crecer, alejarse del seno familiar, formar sus propias familias y enfrentarse a los desafíos de la autonomía los ha llevado a reconocer ciertos saberes en sus padres, hermanos mayores y abuelos, en relación a la insistencia por culminar la escuela

“(...) Y mayormente porque tengo esto que me falta terminar y que mis viejos siempre me dijeron ‘terminá el secundario’ y queda eso, así que más que nada por eso. Y el día de mañana pienso ya ¿no? ¿Cómo le decís a tu hijo ‘terminá la secundaria’? si uno mismo no terminó (...)” (Raúl, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

Posicionados en estas reflexiones, comprendemos que los y las estudiantes realizan antes y durante el trayecto en la ESJA un trabajo reflexivo sobre los adultos que acompañaron sus adolescencias y comienzo de adultez, los errores que han cometido y lo necesario que fue para ellos el soporte emocional brindado en diferentes etapas. La ausencia de este soporte fue compensada por el de otras personas (abuelos, hermanos y parejas en general) y, en los casos correspondientes, el deseo de ser ejemplar para los propios hijos. Si bien reconocen en los adultos de referencia saberes propios de la experiencia de vida y se lamentan no haber hecho eco de sus consejos, lo que mayormente influye desde el presente y de cara al futuro es el grado en el que han estado presentes acompañando las vicisitudes que han atravesado.

Por otro lado, las amistades y los compañeros de escuela también forman parte de los soportes socioafectivos, sobre todo por la cercanía en cuanto a experiencias vividas. Las amistades, permanentes o momentáneas, están presentes en las decisiones y sucesos de las trayectorias socioeducativas desde el lugar del acompañamiento afectuoso. A diferencia de las personas del círculo familiar, recurren a ellos para canalizar situaciones del ahora mismo -los imprevistos- que luego tendrán consecuencias en el imaginario a futuro, sobre todo en los aspectos sociales, económicos, personales. Con los compañeros sucede del mismo modo, enfocado en las decisiones de la cotidiana escolar.

En los casos como el de Catalina, las amistades jugaron un doble rol: ver a sus amigas egresar sin ella colaboró a tomar la decisión de dejar la escuela, pero a su vez fue el mismo grupo de amistades el que la inscribió en la ESJA para que pudiera egresar, y el de Natalia donde sus amigos la ayudaron a dar el paso final para inscribirse. Sara por su parte siente que

la ausencia de amigas producto del vínculo con su ex novio la perjudicó, ya que se sentía sola, desmotivada, aislada.

“Sí, sí, y justo me inscribieron mis amigas, esas que se recibieron, porque yo tenía que trabajar y ellas vinieron y... sí hablaron con Edgardo, con el preceptor, le dijeron que yo tenía muchas ganas de empezar y sí, y si me inscribieron ellas en sí” (Catalina, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

La misma situación se manifiesta en algunos casos respecto de los compañeros de la escuela. Por un lado, hay quienes destacan el compañerismo y las amistades que allí se forjan, mientras otros prefieren transitar en soledad. Las normas de convivencia y las actividades promovidas por la escuela, favorece la permanencia y el sentido de pertenencia institucional (Núñez y Litichevere, 2016). Al mismo tiempo las experiencias escolares, en su mayoría compartidas, los unen como grupo y les permiten depositar entre sí reflexiones y deseos a futuro, recuperando de las diversas trayectorias aquellos aspectos y saberes que asumen como valiosos: experiencias en puestos laborales, conocidos que se encuentran realizando carreras universitarias, padres y madres que distribuyen tareas para combinar estudio y trabajo, etc.

También, en el caso de Gisela, el soporte de sus compañeros toma mucha relevancia en relación al egreso: la estudiante comenta que la idea del egreso aproximándose le producía angustia, al pensar que no iba a ver más a sus compañeros, quienes compusieron su cotidianidad en este trayecto

“(...) no quería terminar porque yo disfrutaba estar en ellos, son muy buenas personas, muy buen compañerismo, igual que los profesores y todo me hacían sentir bien” (Gisela, comunicación personal, 30 de octubre, 2024)

En estos relatos se revela la escuela como espacio de sociabilidad y a los compañeros, la grupalidad generada, como un sostén que incentiva las ganas de estar en la escuela. Esto compone parte de experiencias reiteradas, sobre todo en la modalidad, y constituye sentidos acerca de la escuela diversos.

Soporte Académico

Las personas que oficina de soporte académico son aquellos adultos y profesionales que transitan o transitaron las instituciones educativas por las que los estudiantes realizaron sus trayectos formativos: docentes, asesoras/es pedagógicos, preceptoras/es, directivos, tutoras/es, etc y los profesionales que los han acompañado en este último tramo. Como se

mencionó en el contexto conceptual, se relacionan al soporte académico ya que la influencia que estos actores tienen en la trayectoria vital se relaciona a la admiración de los estudiantes por sus saberes y la preocupación que éstos manifiestan por la educación, la posibilidad del egreso y la imaginación de un presente y futuro distinto al socialmente predeterminado para los estudiantes de la ESJA.

Como se señaló previamente, ante la pregunta por lo que se valora de la escuela y la imaginación de sí en un futuro, son nombrados estos actores según el cargo que poseen: docente, directivo, preceptor y desde un lugar de acompañamiento, comprensión, flexibilidad y demarcación de límites tanto para la permanencia en la institución. Respecto a los directivos, el estudio de Krichesky et. al. (2014) con directores de CENS de la provincia de Buenos Aires puso de manifiesto que éstos, además de lidiar con las tareas burocráticas, se involucran cada vez más en las problemáticas sociales de sus estudiantes, comprendiendo que éstas atraviesan las identidades y experiencias educativas de los jóvenes y adultos. A diferencia de los CENS, en la provincia de Entre Ríos la gestión y conducción de la ESJA está bajo la órbita de equipos y no de cargos unipersonales. Por ello resaltamos el valor asignado por los estudiantes a todo el personal educativo como soporte de sus trayectorias y expectativas. Catalina, por ejemplo, valora la comprensión de la ESJA de Concepción del Uruguay en su esfuerzo por combinar educación y trabajo

“(…) de esta escuela me gusta mucho y valoro mucho cómo son con la gente, cómo lo ayudan (…) es como que ellos lo entienden, ellos entienden que yo tengo un trabajo y eso me gusta mucho de acá” (Catalina, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

“Entrevistadora: Entonces tienen un vínculo cercano con el equipo directivo.

Entrevistada: Sí, nos re acompañan a todos en general, pero es como sí, están muy presentes, digamos, si bien es como bueno, separamos las cosas porque estamos en una institución y lo que sea te acompañan mucho (Sara, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)”.

También destacan el acompañamiento y soporte que éstos ofrecen a los estudiantes, con orientaciones para construir el proyecto de vida luego de la finalización de la ESJA. De igual modo surge con los equipos de gestión y conducción, a razón de las diversas estrategias de orientación vocacional y ocupacional que han desarrollado, entre las que se mencionan salidas a ferias de carreras, así como visitas a instituciones de educación superior en particular. En este sentido, encontramos una diferencia con los hallazgos de Di Piero et. al. (2024) con jóvenes platenses de escuelas comunes egresados durante los años de pandemia:

éstos jóvenes sintieron que la imposibilidad de participar en espacios de vinculación con instituciones de la educación superior (ferias de carreras, muestras, visitas guiadas, etc) y la falta de contacto directo con sus docentes (debido a la modalidad “burbuja”) provocaron ausencias de información que les permitiera tomar decisiones conscientes sobre su futuro. En cambio, los estudiantes del presente estudio lograron participar de ferias, charlas y encuentros con instituciones de educación superior y profesional y abordar dudas con sus docentes, lo que colaboró en la elaboración de los proyectos a futuro:

“Bueno, le pregunté también a la profesora acá, Evangelina, que es la chica que estaba acá con nosotros también, nos asesora un montón en ese sentido. Y la semana pasada no, la otra, coincidió que justo nos vinieron a dar una charla de la Facultad en la que está ese profesorado y digamos ahí terminé de juntar los datos como para hacer las inscripciones y esas cosas” (Sara, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

Respecto de las experiencias organizadas por las escuelas, viajar desde Paraná a Santa Fe para conocer las facultades le permitió a Gisela, una de las estudiantes con mayor edad, de proyectarse como posible el estudio de una carrera universitaria:

“A: Claro y eso ¿te ayuda a ver otras cosas? O es algo que te gustaba y vos lo descubriste ahí?

G: No, lo descubrí ahí en ese momento (...) Porque me gustaba, pero estaba indecisa y como decía yo, ‘cómo voy a seguir después de tantos años, a la edad que yo tengo’ y digo yo, ‘pero si llegué hasta acá, puedo’. Y, entonces, prefiero seguir” (Gisela, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

También hace mención a docentes que mantienen la misma actitud de escucha y compañerismo:

"E: ¿Y pudiste charlar esto de tu elección a futuro de seguir la carrera? ¿Lo pudiste charlar acá con alguien, alguien acá te ayudo a elegir o no? Además de la salida, esto que me decías

G: De la salida, sí, cuando... hablaba con algunos profesores, pero a mí siempre me gustó farmacología, porque yo preguntaba qué era, bueno, y eso me ayudaron un poco a decidir" (Gisela, comunicación personal, 30 de octubre, 2024)

De este modo, coincidentemente con los hallazgos de Di Piero. et. al. (2024), la escuela promueve la producción de expectativas antes no presentes, ampliando horizontes de

los imaginarios posibles y colaborando en su concreción por medio de las estrategias de vinculación con el mundo educativo y laboral post egreso de la escuela secundaria.

Algunos estudiantes enuncian a sus empleadores en una connotación positiva, valorando flexibilidad y comprensión por parte de éstos para poder culminar la escuela. En general son estudiantes que, aunque no estén conformes con los trabajos que desempeñan, valoran poder sostenerlos mientras llevan a cabo otros proyectos que les permitan una mejoría de sus condiciones económicas a través del trayecto laboral y/o profesional.

En uno de los casos, la estudiante se refiere a las opiniones de familiares políticos, contrarias a las suyas pero que sirven de ejemplo para pensar una parte de los entornos. Estos actores no tienen una función de acompañamiento en la realización de objetivos claros como finalizar la escuela secundaria. Al mismo tiempo, se observa en el relato cómo los propios estudiantes desestiman esas opiniones en pos de continuar con sus proyectos personales:

“Ponele hablando con mis cuñados dicen que no están de acuerdo con el tema de la escuela y eso, pero o sea, por ahí no opino porque viste que eso trae choques, pero yo sí, yo creo que te ayuda mucho la escuela y entre todo, los profesores también” (Natalia, comunicación personal, 28 de octubre, 2024)

Hay personas con profesiones específicas que son nombradas y revalorizadas por los estudiantes para reanudar y/o sostenerse en las escuelas, como los psicólogos. Una de las estudiantes nombra a su psicóloga como un gran soporte ya que al iniciar terapia pudo realizar un cambio en su vida que le permitió encontrarse en la escuela y permanecer para egresar, la acompañó en un proceso de resignificación de su propia autoestima y elección de vínculos y proyectos.

En este apartado se intentó describir los principales hallazgos de una dimensión relevante de las trayectorias y que ha emergido como una categoría resultante de las entrevistas realizadas. Los soportes, como redes afectivas y relacionales, sirven a los sujetos para tomar decisiones, evaluarlas y determinar estrategias para alcanzarlo. Estas redes caracterizan a la dimensión social de las trayectorias y de las expectativas, en la medida en que una trayectoria interactúa con otras para construirse y formular anticipaciones de futuro en esa relación.

Capítulo 7: Expectativas de Futuro y Proyectos Educativo-Laborales Posteriores al Egreso

En el capítulo anterior se describen y analizan las experiencias de vida de los estudiantes, deteniéndonos sobre algunos puntos centrales que conforman el entramado en donde se desarrollan, marcos que sirven de referencia para dar sentido y proyectar imaginarios de futuros laborales y formativos (Marzioni et al., 2018; Corica, 2012). El vínculo entre las experiencias de vida relacionadas con la educación y la escuela y las expectativas a futuro, puede representarse en lo que llamamos con Koselleck (1993) el “espacio de experiencias” y el “horizonte de expectativa”, que se describen en el capítulo 3. En este capítulo se propone analizar estas expectativas y proyectos futuros, partiendo de considerar el supuesto de que la escuela junto con otras instituciones y experiencias formativas pueden ampliar dichos proyectos o contribuir a que los sujetos, con las herramientas y conocimientos adquiridos, conciban otros futuros que no estaban anticipando previo a esta etapa final del egreso.

En el proceso de elección de carreras o de otros futuros se sortean las dificultades, los pasos a seguir en el presente o en un futuro muy cercano, mientras que también se consideran las condiciones objetivas para lograrlo. Ese cálculo se realiza en los espacios de libertad que se abren o se ciñen en función de la acumulación del capital, pudiendo construir una relación con el futuro más libre, cuanto más se eleva en la jerarquía social y viceversa. Sin embargo, la temporalidad futura más lejana se presenta con poca claridad, y lo que figuran son los deseos de mayor estabilidad en el plano familiar y económico.

En líneas generales, el grupo entrevistado desea e imagina un proyecto de vida a partir del desarrollo profesional y personal. Para ello toman como referencia a sus familiares, pero también a experiencias formativas paralelas a la trayectoria escolar, o aquellas producidas en la escuela, o bien a determinadas expectativas que pretenden lograr desde el cambio de la situación y posición en la que se encuentran actualmente. En todos los relatos se expresa la expectativa de trabajar luego de finalizar la escuela secundaria, especialmente como un medio para el sostenimiento y como un camino inobjetable en cualquiera de los casos. Esto coincide con estudios relacionados (Bostal, 2022; Kummer et. al, 2024) en que los tres proyectos formulados a corto plazo y más predominantes para quienes egresan de la escuela secundaria, son el trabajo, el estudio y la combinación de ambos.

Las expectativas de los estudiantes se proyectan en relación a sus experiencias escolares y a todo el entramado en el que se componen sus trayectorias. Al momento de visualizarse tomando decisiones posteriores al egreso de la educación secundaria, recuperan los trayectos laborales de sus padres, la valoración que su familia y otros afectos tienen sobre la educación y la escuela junto con sus propios deseos y expectativas a futuro. Estos sentidos o valoraciones sobre la escuela están íntimamente relacionados con sus experiencias, que tiene la particularidad de tener interrupciones entre una modalidad y otra.

7.1. Reconocimiento de Sí en el Entramado Familiar y Educativo

Los estudiantes reconocen en sus padres y madres el esfuerzo dedicado en ciertos tipos de actividades laborales (prefectura, servicios de seguridad y construcción, ama de casa, empleo doméstico, changas) que les permitieron acceder y sostener necesidades básicas, pero consideran que el sacrificio realizado no se condice con las posibilidades a las que han accedido. En los relatos se vislumbra en igual medida admiración por quienes los han criado y preocupación por construir un tipo de vida con mejores condiciones.

En ese sentido las desigualdades socioeconómicas, culturales y de aprendizaje son condicionantes son para el deseo y la imaginación de sí en el futuro, acentuándose sobre aquellos que fueron excluidos del sistema también por dichas condiciones desfavorables. La interrupción de ese circuito aparece como la posibilidad de construir mejores modos de vida a partir del tránsito por las instituciones educativas. Al respecto, Bourdieu afirma que la relación con el futuro está determinada por el habitus y las condiciones en las que se formulen anticipaciones en el cálculo de posibilidades para sí mismos (2008).

Sin embargo, es en este punto donde los estudiantes marcan inflexiones en sus historias de vida, recuperando las valoraciones familiares sobre la escuela y la educación y la contraposición que ellos mismos construyeron a lo largo de sus trayectorias escolares. Por ello, el lugar de la escuela en sus itinerarios se vuelve relevante, desde nuestro punto de vista, como uno de los espacios institucionales a partir del cual nos permite pensar la organización de una historia de vida en su dimensión educativa, en relación con otras experiencias institucionales como la familia o el trabajo.

Asimismo, en la herencia familiar se reflejan tradiciones sociales en relación al género y el trabajo que no son ajenas a los imaginarios de futuro. En relación a estas últimas instituciones, Levy (2021) plantea la necesidad de distinguir empleo y trabajo como

significantes, entendiendo que en la conceptualización del trabajo como categoría se excluye la problematización en torno al valor productivo de las actividades humanas no necesariamente remunerativas, pero sí reproductivas, integradas primordialmente por las labores de cuidado, mantenimiento del hogar y sostén de la familia atribuidas -aunque no exclusivamente- a las mujeres y a las personas del círculo de la economía popular.

La mayoría de los estudiantes entrevistados provienen de familias donde el ingreso fijo era proveído por el padre -o la figura masculina de referencia- mientras reconocen a sus madres en el lugar del orden familiar, es decir, son nombradas bajo actos específicos de reproducción: llevarlos a la escuela, ayudarlos con las tareas, acompañarlos en momentos de dificultad emocional, realizar las compras, mantener el hogar ordenado.

Desde esta perspectiva, el deseo por construir una vida en mejores condiciones manifestado por las mujeres entrevistadas se ve atravesado por la herencia social y cultural del rol asignado a las mujeres -sobre todo jóvenes- en la dinámica societaria. El deseo de independencia y crecimiento personal también parte de la mirada sobre las vivencias de sus madres y por la posibilidad de rodearse de otras mujeres con perfil profesional como lo son docentes y amigas.

7.2. Valoraciones de la Escuela

A los fines analíticos, agrupamos las valoraciones de los estudiantes en modalidades según el sentido que atribuyen a la escuela secundaria en general y a la escuela secundaria de jóvenes y adultos en particular, enmarcadas en su historia de vida. Estas son: la educación y la ESJA como ruptura de tradiciones familiares, conformación de procesos identitarios, espacio de sociabilidad, y sentidos de la escuela para el ascenso social.

En el primer tipo de sentidos, la valoración de la educación en estas historias aparece como una ruptura a las tradiciones familiares y el deseo de componer otras, animando a sus hijos a que aspiren a mayores niveles educativos que los que los entrevistados han logrado alcanzar. Estos relatos se consideran de los más significativos porque, en pocas palabras, condensan la valoración del pasado, presente y futuro: completar y egresar del nivel secundario se percibe no sólo como un logro personal, sino también como un elemento clave para la construcción de un proyecto a futuro a largo plazo para sus allegados directos. Esto se vincula con la esperanza de que sus hijos, en la edad esperada, asistan y culminen la escolaridad formal "en tiempo y forma" (evitando la interrupción de la trayectoria), sirviendo

su propia experiencia de reanudación de la escolarización como un ejemplo a seguir. En las percepciones de Raúl, aparece del siguiente modo:

“Lamentablemente hoy en día si no tenes un secundario terminado ‘Lola’ porque hasta los camiones de basura ya piden secundario. Y más que nada como yo te digo del día de mañana decirle a mi hijo ‘terminé secundario, mira el esfuerzo que hice y todo lo que me costó’ y para el día mañana decirle que él estudie y que no se equivoque como yo los pasos que hice, que aproveche él cuando tiene que estudiar, estudiar. Y después hacer lo que tengo que hacer. Porque hoy en día lamentablemente es costoso...” (Raúl, comunicación personal, 28 de octubre, 2024).

En ese sentido observamos un doble juego donde por un lado interrumpe la herencia familiar del bajo nivel educativo, y por otro están pensando en una herencia cultural para sus hijos, a través del tránsito por la escuela secundaria. Las expectativas familiares componen un papel muy importante, y atraviesa todas las experiencias recabadas.

Ante la pregunta de qué valoran de la escuela, otra de las entrevistadas respondió:

“La oportunidad. De la Escuela de Adultos la oportunidad, sí. Porque yo creo que si no existiese la escuela de adultos un montón de gente hoy estaría en la misma, es decir, bueno me tocó estar, no sé, adentro de un frigorífico, atrás de un mostrador, teniendo seis pibes, criando, siendo una sometida, porque es la realidad, porque tengo una conocida de que ni siquiera estudiar la dejan. Entonces es como yo creo que sí, la posibilidad de poder venir y decir quiero terminar acá y elegir quién quiero ser. Eso es por ahí lo que más valoro de la escuela” (Sara, comunicación personal, 28 de octubre, 2024).

Esta valoración se conforma por algunas referencias sociales y personales, por un lado, sobre la comparación con otras trayectorias de mujeres, muy visiblemente marcadas por la desigualdad socioeconómica y de género. Por otro lado, se valora a la escuela la “oportunidad” de habilitar procesos identitarios y de autonomía, ligados con el deseo de un proyecto propio.

La libertad y la autonomía también aparece en otros relatos en la valoración de la escuela, pero como efecto de sentidos instrumentales de obtención del título secundario o el cumplimiento de una instancia obligatoria para avanzar hacia otras. Por ejemplo, lo que se enuncia en el siguiente relato

“Yo soy el que no lo valora ponele, porque es como que terminar nomás y ya está, ellos, o sea, lo difícil no es esto, sino lo que viene, a empezar a hacer terciario (...) es como algo

que tengo que sacar del medio para seguir nomás estudiando, sería como una meta del proceso” (Mauricio, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

A su vez, el mismo entrevistado continúa desandando el tema, refiriéndose a la escolarización con el fin de obtener el título secundario, altamente valorado por las posibilidades que abre:

“Entrevistado: Para mí tiene mucha importancia en el tema de la salida laboral que lo tienen mucho en cuenta eso y que también te da más libertad, digamos en ese aspecto y por nutrirte a vos a seguir estudiando lo que vos quieras.

Entrevistadora: ¿A qué te referís con más libertad?

Entrevistado: No, en eso de conseguir más trabajo o tener más oportunidades, más libertad para elegir lo que vos querés hacer de tu vida” (Mauricio, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

El tránsito por la escuela fue vivido como un proceso de cambio respecto de sus prácticas, de su perspectiva y de la afiliación con la escuela secundaria como espacio social e institucional. En este sentido, la apertura de experiencias hacia otros mundos, hacia otras realidades, como “torcer un destino” tiene lugar en esta experiencia

“E: Ese ‘algo más’ que te aporta ¿qué sentís que es?

P: Yo desde este... Como si fuera un empujón que a uno le da de decir ‘bueno, si pudiste hacer algo estos tres años podés hacer más’. Yo lo veo así digamos, de que hacer el secundario estos tres años es como si fuera que a uno le da el empujón y que tiene más conocimientos” (Pedro, comunicación personal, 29 de octubre, 2024)

“Entrevistada: Me abrió muchas expectativas acá, la escuela, que en otro lado quizás no lo encontraba

Entrevistadora: ¿En otro lado, a qué te referís?

Entrevistada: En otro lado, en otra escuela, por ejemplo, cuando era más chica, más joven. Fue paso por paso, pero acá me sentí bien, me siento bien y voy a terminar bien (...) Y, terminar en un capítulo de mi vida, terminar la secundaria y bueno, después seguir en lo que a mí me gusta” (Gisela, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

En las valoraciones de la escuela como espacio de sociabilidad, la misma se presenta como un espacio seguro donde los estudiantes se permiten relacionarse no solo con sus compañeros sino con otros actores significativos como docentes, preceptores, directivos y estudiantes universitarios (a razón de experiencias de práctica educativa propuestas por las escuelas).

Encuentran en la escuela diferentes personas con las cuales compartir experiencias de vida, conocer realidades diversas, proyectar otras posibilidades para sí mismos que no provengan netamente de mandatos familiares o sociales y construir lazos que los acompañen en la concreción de sus expectativas. Aquí también puede considerarse aquellas valoraciones sobre la escuela como espacio que permite la posibilidad de “dispersión” o de “despejarse”:

“Para mí la escuela ha significado mucho. Pero el tema de que por este despeja de cosas porque cada uno cómo se dice ‘cada casa es un mundo’, y por ahí te despejas de cosas que vos estás pasando o algo y no se la podrías contar a nadie o por ejemplo, cuando vos estás muy cargada de cosas o cargado de cosas y es como un deporte, así que vos vas y te desahogas" (Débora, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

En este punto, esta modalidad condice con los hallazgos de coincide con los de Núñez y Litichever (2016) en donde se valora positivamente aquellos espacios escolares en donde la convivencia y la participación se habilitan. La escuela como espacio de sociabilidad se reitera en las experiencias del grupo de entrevistados y compone una dimensión valiosa en términos de pensar a la escuela más ampliamente y no sólo en términos instrumentales, como conseguir una mejora de las condiciones socioeconómicas de manera inmediata, cumplir con presiones familiares y/o sociales, sino también para encontrarse con otros y pertenecer a un espacio común.

7.3. Expectativas y Proyectos Futuros

A partir de estas primeras aproximaciones de las valoraciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria, encontramos que, en sus trayectorias, el sentido está influido por otras experiencias sociales, familiares, del trabajo, así como en lo que se presenta como lo posible y lo deseable. En sus valoraciones se observan construcciones en torno a sus expectativas y proyectos futuros donde muchos de ellos eligen la educación superior universitaria y no universitaria para continuar sus trayectos formativos y profesionales, al igual que los hallazgos de investigaciones realizadas a lo largo del país en torno a las expectativas de estudiantes del nivel medio común (Savoy et. al., 2025a, 2025b; Kummer et al., 2024; Di Piero, 2024; Boquin, 2019; Corica, 2012). Específicamente en los casos de los estudiantes de ESJA en Entre Ríos (Badano y Homar, 2003; 2018), comprendemos que esta continuidad se traduce en el reconocimiento de trayectorias y expectativas que no se reducen al sentido compensatorio de las mismas, sino más bien a una modalidad que promueve la imaginación

de sí, la concreción de proyectos y la valoración de las trayectorias socioeducativas en su complejidad.

En este punto, en el proceso de formulación de proyectos futuros confluyen los motivos de retomar o elegir la institución actual para culminar los estudios de nivel secundario, los sentidos atribuidos a la educación y a la escolarización junto con la imaginación de sí en una temporalidad futura, posterior al egreso.

De quienes expresan la intención de continuar una educación superior universitaria, identificamos una preeminencia de carreras relacionadas a las ciencias de la salud como medicina forense, medicina en especialidades como cirugía y/o cardiología, enfermería, farmacia y veterinaria. Estas estudiantes provienen de familias donde el máximo nivel educativo alcanzado es, en general, la escolaridad primaria con el caso excepcionalidad de uno de los estudiantes cuya madre está finalizando la escuela secundaria junto con ella en la EPJA. También hay estudiantes cuya elección ronda en ciencias exactas y de la administración como recursos humanos y administración de empresas; en estos casos se da la particularidad de ser hermanos, donde el máximo nivel educativo alcanzado de sus padres es superior no universitario completo e incompleto. Por último, hay estudiantes que eligieron como formación profesional las ciencias sociales y humanidades como psicología y canto lírico. En estos casos el máximo nivel alcanzado de escolaridad es secundario completo, además ambas estudiantes cuentan con al menos un familiar con formación superior en docencia y fuerzas policiales.

Respecto a quienes eligen la formación superior no universitaria, se da la particularidad de dos estudiantes que desean postularse a la convocatoria de la Prefectura de la Provincia de Entre Ríos, continuando con una tradición familiar. Estos mismos comparten un vínculo de amistad y han planificado el futuro en conjunto para ellos y sus hijos, pensando como alternativa -ante la posibilidad de quedar fuera de la convocatoria- la realización de cursos de formación Profesional como plomería, gasista, instalación de aires acondicionados, entre otros oficios, en una de las escuelas de educación técnico-profesional de la misma ciudad en donde residen.

Asimismo, uno de los estudiantes cuya expectativa es formarse universitariamente en el ámbito de las ciencias de la salud, piensa en la posibilidad de acceder a ofertas cortas de formación no universitaria para trabajar de manera autónoma mientras realiza el trayecto universitario.

En cuanto a la dimensión laboral, la mayoría de los estudiantes mantiene sus empleos actuales no por satisfacción, sino como una estrategia de supervivencia individual o familiar que les permite costear sus estudios y sostenerse, dado que muchos ya no viven con sus familias de origen o han formado las propias. Solo un estudiante tiene planes de dedicarse exclusivamente al trabajo para financiar viajes, sin intención de continuar con estudios superiores. Para el resto, la educación superior es vista como la vía para alcanzar, en el futuro, una estabilidad económica, siendo este el objetivo principal de sus proyectos, ya sea para sí mismos o ampliado a sus familias.

Asimismo, las expectativas educativas se relacionan con otros proyectos a corto y largo plazo de los estudiantes. En este imaginario, el deseo de la gran mayoría de ellos consiste en, como ya se ha mencionado, poder combinar educación y trabajo, pero no se presenta en todos los relatos con la misma finalidad

“Entrevistado: Y bueno, eso, tenía planeado ahora apenas tengo el título, chau, donde me agarren... Ya me propusieron igual, pero tengo que conseguir un par de cosas, digamos, el título y otras cosas más que son trámites y ni siquiera sé que son todavía, pero bueno, ya veré.

“Entrevistadora: ¿Qué te propusieron?

Entrevistado: De cadete, trabajar de cadete, así que bueno, tendré que hacer eso.

Entrevistadora: ¿Y lo harías para sustentar tus estudios o solo para trabajar?

Entrevistado: Por el sustento de mis estudios por suerte de mi vieja tiene una buena jubilación y ella me lo puede pagar, digamos, y mi viejo también me hace el aguante. Eso es para mis gastos, digamos, básicamente, para no generarle gasto a ellos y yo gasto la plata mía, en lo que quiero, digamos porque bueno, es eso, para mí digamos" (Mauricio, comunicación personal, 30 de octubre, 2024).

En el proceso, las expectativas y proyectos implican prepararse y comenzar a tomar decisiones en el presente. Mientras que hay quienes ya se encuentran emprendiendo algunos pasos previos para comenzar en el futuro próximo, como inscribirse a la carrera de policía o inscribirse a la facultad. Pero para ello se visualizaban y ansiaban en el acto de colación recibiendo el título de finalización de la escuela secundaria. Tal anhelo es el reflejo de un objetivo cumplido, los frutos del esfuerzo que para ellos implicó reincorporarse en la escuela. En las particularidades de los entrevistados, observamos con detenimiento el “paso a paso” que se vislumbró en sus relatos, fueron cuidadosos en la información ofrecida sobre sus deseos a futuro.

En gran medida, los entrevistados coincidieron en la importancia de iniciar y finalizar una carrera para poder ejercerla y sustentarse económicamente, así como en la posibilidad de desarrollarse profesionalmente en ámbitos que ofrezcan mayores garantías laborales, económicas y de formación.

En los estudiantes de entre 20 y 30 años se repite el deseo del hogar propio y la construcción de una familia (en los casos de estudiantes solteros y/o sin hijos), “mis propias cosas y mi lugar” (Catalina, comunicación personal, 28 de octubre, 2024), ”comprarme algo para donde estar establecida, mi propia casa” (Natalia, comunicación personal, 28 de octubre, 2024), “medio raro... da risa lo que te digo pero si, formar una familia” (Martín, comunicación personal, 29 de octubre, 2024).

Capítulo 8: Conclusiones

En el presente capítulo se sintetizan las interpretaciones precedentes, en relación a la pregunta problema y los supuestos que hemos establecido. Asimismo, presentamos nuevas preguntas para seguir indagando en la temática.

Sobre la finalización de la escuela y el sentido que le atribuyen a ello en relación al futuro, identificamos cuatro tipos de valoraciones: la ruptura de tradiciones familiares, irrumpiendo la herencia familiar de bajo nivel educativo conformado uno mayor para sí mismos y/o como herencia cultural para sus hijos; la conformación de procesos identitarios y de autonomía a partir del tránsito por la escuela, sobre todo en las experiencias femeninas; la escuela como espacio de sociabilidad y las posibilidades del ascenso social a través de la obtención del título secundario. Sin embargo, aunque no es la valoración mayoritaria, también hay estudiantes que ven a la escuela como un lugar hostil e invasivo, acudiendo a ella solo bajo la intención de concretar el título secundario para contentar a sus familiares cercanos y/o introducirse en la educación superior.

Respecto a la edad los hallazgos no establecen una relación directa de éstos con las expectativas a futuro. Incluso, la sociabilidad propia de la modalidad es un incentivo para los jóvenes y adultos que comparten experiencias de vida marcadas por la intermitencia escolar y las desigualdades sociales. Transitar la escuela con personas de distintas edades los ayuda a delimitar objetivos concretos a mediano y largo plazo, intercambiar opiniones y establecer una red de contención para ello. En relación al género, el deseo de independencia y crecimiento personal de las mujeres parte de la mirada genuina sobre las vivencias de sus madres y por la posibilidad de rodearse de otras mujeres con perfil profesional como lo son docentes y amigas.

A su vez, las trayectorias no definen una linealidad con las expectativas y los proyectos futuros, no hay una relación determinante que los lleve a abandonar cualquier tipo de proyecto más allá de la terminalidad del último nivel de la escolarización obligatoria. La educación, específicamente el lugar de la escuela, se presenta como un espacio en donde pueden reconocer esta trayectoria, los motivos de interrupción, así como los condicionantes que los llevan a reincorporarse a la misma.

Ante la serie de acontecimientos y decisiones en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes, encuentran en la educación de jóvenes y adultos una oportunidad de concretar

los objetivos por los cuales retomaron la escuela (mejorar o cambiar sus trabajos actuales, ser ejemplo para sus hijos, poder ingresar al nivel superior, conocer otras personas, cerrar una etapa) pero también de proyectar nuevos deseos a futuro.

Respecto a las estrategias y/o espacios de acompañamiento en el egreso y el trabajo en torno al futuro, encontramos en las escuelas dos propuestas diferenciadas en el marco del desarrollo de Prácticas Educativas: por un lado, un espacio específico y continuo como “Microemprendimientos” y, por otro, diversas estrategias aisladas a demanda de las necesidades de los estudiantes. En ambos casos comparten similitudes: asistencia a charlas de difusión de la oferta educativa de la ciudad con estudiantes avanzados de carreras de grado y pregrado de UUNN e ISFD; participación en ferias de carreras y de empleo; actividades y/o jornadas de reflexión sobre los propios deseos y expectativas; acompañamiento personalizado en la búsqueda de información sobre inscripciones a carreras; acompañamiento en el armado de Curriculum Vitae y colaboración en la resolución de dudas mediante el contacto con egresados y/o trabajadores de espacios relacionados con los proyectos que están llevando a cabo en la institución.

Las estrategias son valoradas por los estudiantes y los equipos de gestión y conducción, aunque en los relatos de los sujetos la estima principal radica en el espacio de escucha y acompañamiento emocional que el personal docente, no docente y de gestión les propician. Asimismo, el lugar de la familia propia y la de origen, los amigos, compañeros de escuela y otros profesionales se manifiesta como soporte no solo al egreso sino también a la revinculación y permanencia en la escuela secundaria en pos de objetivos de vida mayores.

Con todo ello, en las valoraciones y experiencias de los estudiantes se observan construcciones en torno a sus expectativas y proyectos futuros donde muchos de ellos eligen la educación superior universitaria y no universitaria para continuar sus trayectos formativos y profesionales. De quienes eligen la educación superior universitaria, identificamos una primacía de carreras relacionadas a las Ciencias de la Salud; de quienes eligen la formación superior no universitaria, se da la particularidad de la elección por la Prefectura de la Provincia de Entre Ríos y la realización de Cursos de Formación Profesional como plomería, gasista, instalación de aires acondicionados. Por su parte, quienes proyectan trabajar lo hacen pensando en sostener sus empleos actuales, combinado con el cursado de una carrera de educación superior. Este proyecto se presenta aún en la disconformidad de las condiciones laborales actuales, con miras a obtener uno de mayor calificación y remuneración a partir de

la titulación secundaria y el ingreso al nivel superior. A su vez, se pone de manifiesto el deseo de la vivienda propia y la construcción y/o sostenimiento de una familia.

La realización de una tesis de grado cuyo objeto de estudio fueron las expectativas de futuro de estudiantes de la educación secundaria de la modalidad jóvenes y adultos de la provincia de Entre Ríos estuvo cargada de intencionalidad. Como estudiantes y futuras graduadas de la Universidad Pública Argentina no podíamos evitar apostar a la construcción de conocimiento para -y en- la educación pública, focalizado en una de las modalidades del sistema educativo entrerriano que posibilita torcer el destino de aquellos jóvenes y adultos, bajo el mandato de apuntalar un deseo de integración social y goce de derechos. Entendemos que, aunque acotado, este trabajo constituye un aporte de información valiosa a las políticas públicas educativas, para la resignificación de las trayectorias socioeducativas y las estrategias que se ponen en juego diariamente gracias a la labor de los equipos de gestión y conducción de las escuelas secundarias, como así también de sus docentes y -sobretudo- de sus estudiantes.

Depositamos en la educación pública un sinfín de expectativas que atraviesan no solo el deseo de egresar y obtener un título sino incluso formar una familia; cambiar de trabajo; crear nuevas redes de sociabilidad; poder estar, *ser parte* de otras instituciones y espacios sociales. Por ello, entre tanto celebramos, valoramos y apostamos por educación de calidad con instituciones y modalidades cuyas puertas estén abiertas para todos aquellos que lo deseen, en cualquier momento de la vida. Por eso es que, como estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, esta investigación no solo colaboró en el proceso de graduación, sino que -y principalmente- nos brindó la oportunidad de reconstruir nuestro recorrido académico, poniendo en juego los campos, disciplinas, estrategias, herramientas y saberes que hemos aprehendido a lo largo de este trayecto. Pero también propició un espacio, un momento, en donde las voces de los estudiantes de la ESJA fueron protagonistas y con ello sus trayectorias y expectativas que, al igual que las nuestras muchos años atrás, tienen a la educación pública como un horizonte hacia el cual caminar.

Ahora bien, recuperando lo antes expuesto, no quisiéramos desaprovechar la oportunidad de plantear otros interrogantes, plausibles de ser abordados en próximas investigaciones: ¿Qué estrategias se ponen en juego a la hora de concretar los proyectos futuros de estos estudiantes en la etapa posterior al egreso? ¿Qué valoraciones de la escuela se sostienen luego del egreso? ¿Qué otros proyectos se posibilitan a partir del egreso de la

escuela y con qué obstáculos se encuentran? ¿Cómo se presentan las expectativas en distintos momentos de la experiencia escolar en la ESJA, además del egreso? ¿De qué modo pueden estas expectativas servir en clave longitudinal? ¿Cómo se presenta esta problemática en otras experiencias escolares en otros niveles, instituciones, formatos y sujetos de la EPJA? ¿Qué relación se encuentra entre la ampliación de las expectativas y las experiencias escolares en pos de la democratización de la escuela secundaria?

Referencias Bibliográficas y Fuentes de Información

Acosta, F., M. (2023) La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX. 1a ed.

Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(2), pp. 155-182.

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V.; Moulia, L., De Marco, M., Baylac, S., Lavatelli, L. y Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, vol. XX, pp. 115-124.

Aronson, P. y Conrado, H. (1999). “La ‘Teoría de la Estructuración’. Entrevista a Anthony Giddens” en *La teoría social de Anthony Giddens*, Eudeba.

Badano, R. y Homar, A. (2003). Jóvenes y Adultos en situación de riesgo educativo en la provincia de Entre Ríos. *Cuadernos para Hacer y Pensar*.

Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta moebio* 17: 77-85

Bostal, M. (2022). Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina. *Praxis educativa*, Vol. 26, No 3 septiembre – diciembre 2022. pp. 1-19.

Bourdieu P. y Passeron, J. C. (2008) Los herederos. Los estudiantes y la cultura, Siglo XXI, Buenos Aires.

Bourdieu P. y Wacquant, L. (2012) La lógica de los campos en Una invitación a la sociología reflexiva, Siglo XXI.

Boquin, M. S. (2019) ¿Y ahora qué sigue? Las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las juventud(es) próximas a egresar de escuelas secundarias comunes de gestión estatal de Bahía Blanca. Tesis de maestría en Sociología. Universidad Nacional del Sur.

Bowman, M. A., (2019). “La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos. Notas conceptuales y definiciones político- curriculares” En Educación de

jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa. María del Carmen Lorenzatti y María Alejandra Bowman [Comp.] - 1a ed. - UniRío Editora.

Bracchi, C. y Gabbai, I. (2014) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En *Culturas estudiantiles Sociología de los vínculos en la escuela*.

Bracchi, C. y Gabbai, I. (2022) Experiencias emocionales, condición estudiantil y estigmatización. Un estudio con jóvenes en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires / H958. (Proyecto de investigación). UNLP-FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). En Memoria Académica.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1073/py.1073.pdf>

Brusilovsky, S. (2006) Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Noveduc.

Brusilovsky, S., y Cabrera, M. E. (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 19-40.

<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4955>

Brusilovsky, S., y Cabrera, M. E. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. Serie Editorial Coloquio.

Calderón López Velarde, J. (2017). Viejos y nuevos vacíos en la investigación de la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 1, 2017, Enero-Junio, pp. 3-7. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Castaño, E. D. (2025). Percepciones de estudiantes secundarios sobre el futuro laboral y la continuidad de los estudios. Paraná, Entre Ríos 2023. En *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(36), 211–221. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-463>

Corica, A. (2010). Entre lo posible y lo deseable: expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología*.

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Revista Última Década* N° 36, CIDPA Valparaíso, julio 2012, pp. 71-95.

Clot, Y. (1989). La otra ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2, 35–39.
<http://www.jstor.org/stable/27753248>

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

D'Aloisio, F. (2010). ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.* http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5542/ev.5542.pdf

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Larripa, Y. S., Otero, M. P. (2009) Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. Primer Informe de Investigación. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Dei, D. (2014). La tesis. Cómo orientarse en su elaboración. - 3a ed.- Editorial Prometeo.

De la Fare, M. (2013). Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). *Serie Informes de Investigación* N° 8 DiNIECE. Noviembre de 2013 ISSN: 2313-9471

De la Fare, M., Rovelli, L. y Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, v. 34, número temático, p. 07-21, dez. 2016.

De Luca, R. (2024). Transformaciones recientes y nueva obligatoriedad escolar en la educación de jóvenes y adultos. Argentina y provincia de Buenos Aires: 2003-2015. *A contracorriente*. Vol. 21, Núm. 3. pp. 227-256.

Di Piero, E., Garriga Olmo, S., Marchel, A. (2024). Elegir carrera en las penumbras. Expectativas sobre la continuidad educativa en estudiantes del nivel secundario platense en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades. En G. Chicote y A. Camou (Coords.), *Gran La Plata: Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en territorio onaerense*. (pp. 205-226). CLACSO. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6788/pm.6788.pdf>

Donvito, A., Fanaro, M., A., y Otero, M., R. (2017). Estudiantes adultos y sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de adultos: una exploración utilizando la técnica de grupos de enfoque. *Praxis educativa, Vol XXI, N° 3, septiembre-diciembre*, pp. 68-76.

Donvito, A. y Otero, M., R. (2020). Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis educativa, Vol. 24, No 1 enero – abril*. pp. 1–23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240104>

Ferreira, H. (2009). La Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas en la República Argentina. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán. (2006 – 2008). Tesis Posdoctoral. Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Finnegan, F. (2009). Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. *Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Alfabetización y Educación Permanente*.

Finnegan, F. (2016) La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Revista Encuentro de Saberes / 6*. pp 33-42.

Francisconi, A. (2019). La formación para el trabajo en la EPJA: aproximación a los sentidos construidos por los estudiantes. [Resumen presentado en Congreso] 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Francisconi, A., S., Bordón, M., E., Ulrich, M. C. (2019). Organización institucional y definiciones curriculares en la ESJA en las provincias de Chaco, Entre Ríos y Córdoba. En *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para*

una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo y Mariano Rozados (Comp). - 1a. ed. adaptada. AGMER Editora.

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Trad. Augusto Herranz. Laertes Psicopedagogía.

Gutierrez, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra Editor.

Homar, A., Altamirano, G., Ulrich, M., C., Francisconi, A., Dalinger, P., M., Pujol, G., Villanueva, M., Alarcón, M., B. y Bordón, M. E. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos: tensiones entre los discursos de gestión y las definiciones de política educativa de la modalidad. *Revista del IICE /40*.

Homar, A., Altamirano, G. (coomps). (2018). Educación de jóvenes y adultos: políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Noveduc.

Hormaeche, D. Bueno, M. (2022). Trayectorias educativas y expectativas de futuro de las juventudes. Un estudio de caso en escuelas secundarias de La Pampa, Argentina. *Revista peruana de investigación e innovación educativa, Julio 2022, Vol. 2, Num. 2, e22105*.

Koselleck, R. (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Kummer, V., Hernán, A., Castaño, E., Favre, A., Gareis, M. F., Raffa, M. M., Suiva, T. y Diez, M. A. (2025). *Expectativas de jóvenes de escuela secundaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos) sobre el futuro: sentidos sobre la educación y el trabajo (PID-UNER 3195)*. Informe final. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M., Saguier, V. (2014). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos. Informe de investigación, Diciembre de 2014*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Levy, 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>

Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La educación de jóvenes y adultos en la argentina en los primeros 20 años del siglo XXI. *Revista Trabalho Necessário*, 19(40), 31-53. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887>

Llinas, P. (2009). Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. *V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

<https://www.aacademica.org/000-089/231>

Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y temporalidades. *Estudios del Trabajo*, (35), 73-95.

Martinez, S., Garino, d., Fernandez, N., (2020). Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: Políticas y saberes en disputa. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Vol. 24, núm. 1, esp., pp. 841-866.

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.

Meccia, E. (Dir.) (2020). “Introducción. Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad” En *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas* pp. (25-63). 1a ed. — Santa Fe: Ediciones UNL; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Miranda, A (2022) Las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo a través de lentes feministas: desafíos de políticas en la reconstrucción post pandemia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 2 Núm. 3: Educación y transformaciones del trabajo en la infancia y la adolescencia.

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/3>

Muñiz Terra, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista*

Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (1), 36-65.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf

Otero, A. (2011) Jóvenes estudiantes/Jóvenes trabajadores. Rutas desiguales, recorridos divergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 5, Enero, 2011, 175-195. <http://www.revistareid.net/revista/n5/REID5art9.pdf>

Otero, A. (2012) Debates y paradojas en las trayectorias educativas y ocupacionales: un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos. *Revista Última Década* N° 37. CIDPA Valparaíso. pp. 41-68

Olivares, J. (2024). “Las condiciones de reproducción de los estudiantes de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina en el siglo XXI”. *Revista Temas y Debates*. ISSN 1666-0714, año 28, número 47, enero-junio, pp. 101-116.

Pacenza, M., I. y Echeverría, J. (2013). Sentidos de la educación y el trabajo en jóvenes. Revisión de aportes conceptuales y empíricos. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-054/453>

Paulín, H.L., (Coord.) (2018) Contar quiénes somos: narrativas juveniles por el reconocimiento. 1a ed., ExLibrisTeseoPress. Córdoba. 260 p.; 20 x 13 cm. ISBN 978-987-42-8479-2

Riquelme, G. C., Herger, N., Sassera, J. (2018). Deuda social educativa con jóvenes y adultos: entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ripamonti, P. y Lizana, P., C. (2019) Resistir e insistir en la escuela: trayectorias alternativas de mujeres en *Diez reflexiones sobre materialidad de la educación* compilado por Adriana Arpini; editado por Gerardo Patricio Tovar. - 1a ed. - Guaymallén: Qellqasqa.

Ripamonti, P y Lizana P., C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 25, no. 85, pp.291-316.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064761004>

Rodríguez, L. (1999). Educación de adultos en Argentina (1870-1900). *Anuario N°2 1998-1999, Sociedad Argentina de Historia de la Educación*.

Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo, 1945-1955* (pp. 261-284). Editorial Galerna.

Santillán, L., (2008). Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. *Propuesta Educativa*, (30), 125-127.

Sautu, R. (Comp.) (1999). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Editorial de Belgrano.

Savoy, F. et. al. (2025a) Informe técnico. Encuesta de acceso a la Educación Superior, Empleo y Salud para el análisis de las trayectorias de las juventudes de Concepción del Uruguay. Resultados preliminares. Abril 2025. Programa de Salud Colectiva, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Savoy, F. et. al. (2025b) 2° Informe técnico. Resultados preliminares. Octubre 2025. Programa de Salud Colectiva, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Schoo, S., Sinisi, L., Montesinos, M. P. (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media 10 *Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1*.

Sepúlveda V, L., (2017). Aspiraciones y proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios en Chile: el soporte familiar y su influencia en las decisiones educativo-laborales. *Educação em Revista - UFMG*, 33.

<https://doi.org/10.1590/0102-4698158258>

Serini, A., Sanchez, M., Issaly, M. E., y Medicina, E. C. (2018) (15-17 de noviembre de 2018). Proyecto de Vida de estudiantes secundarios jóvenes y adultos. [Resumen

presentado en Congreso]. *III Congreso Iberoamericano de Orientación, Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral, Córdoba, Argentina.*

Serovich, L., V. (2019). Escuelas de educación media para ¿adultos? La juvenización de las EEMPA en la ciudad de Santa Fe. *Itinerarios Educativos, 11, 167-183.*

<https://doi.org/10.14409/ie.v0i11.8196>

Suiva, T., Gareis, M., F., Favre, A. (2023). "Valoraciones que los estudiantes le otorgan a las Escuelas Secundarias Públicas de Paraná sobre su proyecto a futuro: Una aproximación a su análisis". *V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina, SAIE.*

Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 28(1), pp. 58-74.*

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(17), 63-71.*

Tiramonti, G. (Comp.). (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Ediciones Manantial.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009) Prólogo a la edición en castellano. Investigación Cualitativa: Metodologías, Estrategias, Perspectivas, Propósitos en Manual de Investigación Cualitativa Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa. N. K. Denzin y Y. Lincoln, Gedisa Editorial.

Vicente, M., E. y Villa, A. (2023). Desigualdad socio educativa e inserción laboral de Jóvenes y Adultxs: un estudio sobre los posibles modos de abordaje al sostenimiento de sus trayectorias. *ASET. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Nuevos y viejos desafíos para los trabajadores en América Latina.*

Vicente, M., E. (2023a). La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Argentina: avances actuales desde las políticas públicas educativas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos 13.*

Vicente, M., E. (2023b). Panorama da educação permanente de jovens e adultos na Argentina: uma abordagem quantitativa na atualidade. Educação, 46(1), e44517.

<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44517>

Ynoub, R., C. (2011) El proyecto y la metodología de la investigación. - 1a. ed. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación / José Alberto Yuni y Claudio Ariel Urbano. - 1a ed. - Córdoba: Brujas. E-Book.

Documentos oficiales

UNESCO- “La educación encierra un tesoro” Ed. Santillana- Unesco- Madrid 1996

Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006

Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos N° 9.890, 2008

Resolución N° 4000/11 CGE Diseño curricular de la educación secundaria de jóvenes y adultos de Entre Ríos

Resolución N.º 87/09 del Consejo Federal de Educación

Resolución N° 118/10 CFE “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base”

Resolución N° 308/16 CFE Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Resolución N° 1791/23 CGE Transferencia de las Escuelas Secundarias de Adultos dependientes de la Dirección Secundaria a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022

Informe Consejo Nacional de Educación 1948. Las escuelas para adultos. Síntesis de la obra realizada. 1922-1947

Observatorio Laboral de la Provincia de Entre Ríos. Informe cuarto trimestre 2024

Ministerio de Capital Humano (2025) Anuario Estadístico 2024