



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA
MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS”**

Autoras:

Martínez Tais, Lucia – N° DNI 35.575.854

Quagliata, Agustina – N° DNI 39.853.026

Directora:

Lic. Acuña, Bárbara

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

01/03/2024

Firma autores/as

Two handwritten signatures are shown side-by-side. The signature on the left is 'Agustina Quagliata' and the signature on the right is 'Tais Martínez'.

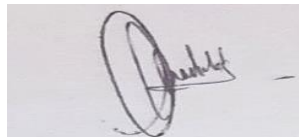
TÍTULO

“TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS”

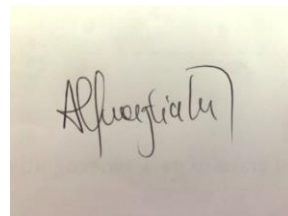
AUTORAS:

FIRMAS:

MARTÍNEZ TAIS, LUCÍA



QUAGLIATA, AGUSTINA



TUTORA:

ACUÑA, BARBABA

.....

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias y amigos, por su apoyo y paciencia inconmensurables.

A la Universidad del Gran Rosario que nos condujo y cobijó por el camino del saber.

A nuestros profesores por los conocimientos brindados, destacando a nuestra tutora, Licenciada Acuña Bárbara, quien nos acompañó en esta instancia y fue parte de nuestro proceso de aprendizaje, donde cada intervención y sugerencia demostraron ser valiosos aportes.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo conocer y describir las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de dos escuelas Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A) de la ciudad de Villa María, Córdoba. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a trece estudiantes. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar, según lo expresado por parte de los entrevistados, que las trayectorias escolares fueron muy diversas para todos pero que la mayoría logró culminar el nivel primario en el momento correspondiente, pero por diversos motivos el nivel secundario todos los entrevistados lo abandonaron. Otro aspecto que se pone en manifiesto tiene que ver con el entorno y las posibilidades que tenían los entrevistados en el momento que tomaron la decisión de dejar el colegio. También expresaron que con el tiempo notaron lo importante que era poder tener el secundario completo no solo por lo laboral sino también por una meta personal. Las conclusiones se vinculan con la visibilización del abordaje psicopedagógico, la diversidad de trayectorias escolares, el fracaso escolar y los motivos para retomar. Siendo necesario asumir el desafío de generar nuevos modos de intervención en los procesos de escolarización, en donde la construcción de vínculos sea la piedra angular, ya que en la escuela plantea nuevas subjetividades y allí no solo circula el conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Trayectorias escolares, trayectorias diversas, fracaso escolar, adultos y jóvenes, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 TRAYECTORIAS ESCOLARES	10
2.1.1 Historización de la escolarización: jóvenes y adultos	10
2.1.2 ¿Qué son las trayectorias escolares?	12
2.1.3 Trayectorias diversas	12
2.1.4 Los desafíos de las trayectorias reales	14
2.2 MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS	15
2.2.1 Historia, identidad y sentido de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)	15
2.2.2 La educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) desde un enfoque legislativo	17
2.3. FRACASO/DESERCIÓN EDUCATIVA.	19
2.3.1 Historia de la deserción educativa	19
2.3.2 Posibles causas de la deserción escolar.	21
2.4 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS	22
2.4.1 Intervenciones psicopedagógicas en el ámbito educativo.	22
3. METODOLOGÍA	25
3.1. Problema de investigación	25
3.2. Objetivos	25
3.3. Enfoque metodológico	25
3.4. Diseño y alcance	26
3.5. Participantes	27
3.6. Instrumentos de recolección de datos	27
3.7. Procedimientos	27
3.8. Análisis de datos	28
4. RESULTADOS	29
4.1. Identificación de las trayectorias escolares	29
4.2 Razones de abandono	31
4.3 Razones para retomar	35

5. CONCLUSIONES	38
6. REFERENCIAS	41
7. ANEXOS	45
7.1 Instrumento de Recolección de Datos	45
7.2 Consentimiento Informado de Participación	47
7.3 Curriculum Vitae	48

1. INTRODUCCIÓN

Las trayectorias escolares nos atraviesan tanto cultural como individualmente, generando en todos los sujetos conocimientos para desarrollarnos en sociedad. Tal es así que cada uno de nosotros posee determinadas representaciones y experiencias sobre las trayectorias escolares. En este sentido, tenemos como objetivo hacer hincapié en conocer y describir las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos en centros educativos de nivel medio. En relación a este punto, podemos mencionar también una serie de investigaciones realizadas en diferentes países, a partir de las cuales se abordan dichas nociones.

En los últimos años se han realizado diversos proyectos, programas e investigaciones en Argentina y en otros países, acerca de trayectorias escolares de la modalidad de jóvenes y adultos. (Terigi, 2007; Finnegan, 2006; Grandinetti, 2016; Scasso y Ferreyra, 2015; Espinosa –et al., 2013)

Una de las principales investigadoras acerca de dicha temática es Terigi (2007), (2007) su investigación se centró en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis estadísticos que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes para reflexionar sobre ellas, visto el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión. Se llegó a la conclusión de que el nivel secundario sigue buscando soluciones para sus problemas de antigua data, al tiempo que deben asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad. Hay varios factores que dependen de políticas de promoción y sostenimiento de la escolaridad. No se trata de normalizar las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles.

El artículo realizado por Finnegan (2016) aborda sobre la obligatoriedad del nivel establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, realizando un recorrido de los procesos sociohistóricos de la educación en

jóvenes y adultos y por último realiza estadísticas analizando dicha temática. El total de estudiantes secundarios de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se incrementa, una tendencia común a toda la educación secundaria registrada desde hace décadas. Los anuarios estadísticos producidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación indican que la matrícula creció un 51% entre 1998 y 2011, contra un 17% de aumento en la secundaria común. Y entre 2008 y 2014, un 20%, frente a un 10%, respectivamente.

Por otro lado, en la Universidad Nacional del Litoral, Grandinetti (2016) desarrolló una investigación donde a través de la misma, se buscó indagar en las trayectorias escolares de jóvenes que asisten a instituciones secundarias de la modalidad de jóvenes y adultos de la ciudad de Santa Fe, habiendo interrumpido la continuidad de sus estudios en la escuela media regular. A partir de datos estadísticos y entrevistas se llega a la conclusión de que en primer lugar, la complejidad de los recorridos escolares de adolescentes y jóvenes, los cuales distan mucho de ser uniformes, homogéneos, lineales. Pero también evidencian esos aspectos del formato de la escuela secundaria (simultaneidad, presencialidad, gradualidad) y del régimen académico (régimen de asistencia, evaluación, disciplina), que entran en cuestión al analizar los abandonos.

Scasso y Ferreyra (2015), redactaron un artículo que (2015) aborda la problemática de la trayectoria de la población joven y adulta que no ha alcanzado a culminar la educación secundaria en la oferta común, y conforman, por lo tanto, la demanda potencial de educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) en la provincia de Córdoba. A partir de la recolección de datos y estadísticas, concluye con estos datos, los que se inscriben en la EPJA demandan principalmente educación secundaria. Solamente un 14% de la matrícula se matricula en primaria, aunque el 25% de la demanda potencial de EPJA no haya finalizado la primaria/EGB, la matriculación se concentra en las zonas urbanas, lo que posiblemente se vincula a las dificultades de desplegar oferta en zonas rurales,

especialmente en aquellas de población dispersa y la composición de edad de la matrícula es marcadamente joven: el 31% de los inscriptos posee menos de 20 años. Esto significa que, en los hechos, la oferta de EPJA está fuertemente orientada a jóvenes que han abandonado recientemente la educación.

Para finalizar, a nivel internacional se pudo ver plasmada dicha temática en una investigación realizada en la Universidad de Santiago de Chile en un Programa Interdisciplinario de investigaciones en educación (PIIE) realizada por Espinosa et al. (2013) que presenta el análisis del material cualitativo generado en entrevistas a coordinadores y estudiantes de los diferentes programas de educación de adultos y de finalización de estudios que existen en Chile. Es decir, el objetivo del estudio fue describir las principales características de los programas analizados y comparar algunos de sus rasgos centrales en lo referente a la experiencia escolar de sus estudiantes. Concluye en que en la modalidad regular existe una población que considera jóvenes y adultos, incluso de la tercera edad, pero que cuentan con disponibilidad para asistir a clases todos los días de la semana. Finalmente, la modalidad flexible es aquella con una población más adulta y con una mayor vinculación con el mundo del trabajo. Es una modalidad con un estudiantado más homogéneo en sus prácticas, disposiciones y expectativas, algo que los coordinadores y estudiantes aseveran que favorece el estudio.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente orientación es ¿Cómo se desarrollan y cuáles son las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de dos escuelas Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A), de la ciudad Villa María? Como se puede observar, la mayoría de las investigaciones han analizado las trayectorias escolares en jóvenes y adultos, arrojando datos cualitativos y cuantitativos de manera global, así es como hoy en día hay un abanico amplio de información que aplica a diferentes áreas. Como psicopedagogas, consideramos que las trayectorias escolares en nuestro país son de carácter diversas, es por eso que nos proponemos describir y conocer desde nuestra mirada profesional aquellas trayectorias escolares interrumpidas de una población

específica, debido a lo mencionado nos preguntamos con el fin de ampliar el área de vacancia y generar información relevante para el área psicopedagógica.

En función de lo explicitado, es que situamos como objetivo principal de la presente investigación; Conocer y describir las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de dos escuelas Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A) de la ciudad de Villa María.

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en: identificar y analizar los recorridos escolares de los alumnos que asisten al C.E.N.M.A., indagar las razones que llevaron a los estudiantes a retomar el secundario en un Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A) e identificar las causas de abandono de las modalidades previas.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados; Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan cuatro categorías tales como; trayectorias escolares, modalidad jóvenes y adultos, fracaso/deserción educativa y, por último, intervención psicopedagógica en la modalidad de jóvenes y adultos. En el capítulo referido al Marco Metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación describiendo la institución que ofició como escenario empírico y los participantes. También se especificó el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. Por último, a modo de cierre, se emplean las Conclusiones intentando realizar una contribución al campo de la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 TRAYECTORIAS ESCOLARES

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas, en las iniciativas de las escuelas. En este capítulo, desarrollaremos las principales categorías conceptuales de acuerdo a los objetivos de investigación que se centra en las trayectorias escolares de los adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas secundarias y procura poner en relación información y de análisis que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas, visto el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión.

2.1.1 Historización de la escolarización: jóvenes y adultos

En la segunda mitad del siglo XX, se experimenta un período de escolarización masiva, la instauración de los sistemas escolares a través de la creación de escuelas y la obligatoriedad permitieron que las masas poblacionales comiencen a llevar a sus niños y niñas a la escuela con el propósito de que se instruyan en la educación formal (Terigi, 2009).

La inclusión de todos los sectores sociales a la escuela permite la igualdad de oportunidades educativas, pero la evidencia práctica que transcurre dentro de las escuelas muestran el crecimiento de las desigualdades sociales ya que las vuelven más notorias, siendo un mismo hecho en todas partes del mundo. (Connell, 1993; Rodríguez, 2002).

En línea, el monitoreo de la regularidad sobre la asistencia de las personas consideradas pobres, permite descubrir que son éstos quienes tienen mayor dificultad para acceder a los espacios educativos, y quienes lo hacen no encuentran la posibilidad de permanecer. Asimismo, los aprendizajes conquistados suelen ser

cuantificablemente diferentes a los del resto de la población escolarizada, y en consecuencia con el paso del tiempo quedan excluidos del sistema educativo. (Dussel, 2004)

Existe una clara tendencia del análisis enfocado en la centralidad de la trayectoria teórica y la particularidad de construir saberes a partir de ella, esto se contrapone y en ocasiones, oscurece lo que se denominan *trayectorias reales*, generando posibles riesgos que impiden a las políticas educativas considerar lo que sucede puertas para adentro en las escuelas impidiendo llevar adelante el modelo de inclusión educativa. De hecho, son más las intervenciones de espacios extraescolares de educación no formal los que conocen y acompañan las trayectorias reales y brindan espacio de formación que le resulta a los estudiantes apropiado para la utilización en su vida y esto se iguala en todos los rangos de edades educativas en donde las situaciones reales van excluyendo a los sujetos de la educación formal, repitiendo entre adolescentes, jóvenes y adultos. (Ministerio de Educación, 2010).

Consideramos pertinente mencionar a Larentes da Silva (2018), que le da relevancia a la visita de Paulo Freire al Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), en la ciudad de México, en 1983. El mismo, es un referente de la modalidad de educación para jóvenes y adultos, pedagogo y filósofo brasileño que sostuvo que es a partir de la historia, de los procesos y lugares concretos en que las personas viven, que debe partir el trabajo pedagógico y político del educador. El autor señala que para Freire el proceso de concientización y liberación sólo puede suceder con y no para el pueblo, partiendo de su léxico, sus inquietudes y visiones del mundo. Enfatizó en la importancia del uso de *palabras generadoras*, las cuales deben estimular a los educandos a comprender el mundo y a problematizar. (Larentes da Silva, 2018).

En el trabajo con palabras generadoras, una de las primeras tareas, según Freire (como se cita en Larentes da Silva, 2018), es conocer el universo de

vocabulario de los educandos, otra es escoger las palabras según ese universo y una tercera es la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con quien se trabaja. Para Freire, el proceso de alfabetización es un acto político, como toda educación y afirma que no hay práctica educativa neutra, siendo la alfabetización un acto de conocimiento y de creación que sucede en una realidad histórica y concreta (Larentes da Silva, 2018).

2.1.2 ¿Qué son las trayectorias escolares?

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2009).

Examinando las trayectorias reales de los estudiantes, se considera que se pueden describir itinerarios frecuentes, que coinciden con las trayectorias teóricas; pero se reconocen también, itinerarios que no siguen ese cauce, Terigi (2009) las denomina: *“trayectorias no encauzadas”* (p. 93), es decir aquellas que se encuentran en discrepancia con las teóricas. Es así como se pueden citar factores que interfieren en las formas para recorrer la experiencia escolar, muchas de las cuales no son lineales al sistema educativo. Tales como: socioeconómicos, culturales, salud, de aprendizaje y/o familiares, entre otros.

Durante muchos años, se pensaba que las trayectorias no lineales estaban íntimamente relacionadas por el fracaso escolar, definiendo como responsables de estos desvíos a los sujetos.

2.1.3 Trayectorias diversas

Atendiendo al concepto de trayectorias reales en la escuela, ya sea en niños, jóvenes y adultos, se visualiza también en Argentina que esto sucede a diario en las instituciones educativas de acuerdo a los conocimientos que brindan las y los

docentes y el modelo de educación de los diseños curriculares de cada provincia. El análisis de las situaciones singulares permite el reconocimiento de las trayectorias diversas.

Ampliar los enfoques pedagógicos y sociales logran una serie de cambios en la cultura del aprender y construye espacios para acompañar las trayectorias de quienes aprenden. Como señalan Jacinto y Terigi (2007) los cambios de las culturas juveniles desafían las representaciones sociales de muchos conceptos históricos y el modo de transitarlos, lo mismo sucede con la organización de la educación tradicional secundaria en cuanto a sus espacios y modos de construir conocimientos.

La escuela en su nivel secundario mantiene, en la mayoría de los casos, la difusión de actividades enmarcadas en un currículo novedoso en la teoría, pero que en la práctica se vuelve academicista y fáctico, lo que provoca una vez más la dificultad de la creación de proyectos y espacios de aprendizaje que alberguen la singularidad, es decir, las trayectorias reales de los y las estudiantes. (Godoy, 2014)

El nivel secundario se encuentra con el particular desafío de la obligatoriedad y la creación de espacios de aprendizajes que inviten a sus estudiantes a permanecer dentro del sistema educativo mientras aprenden. Así, la diversidad se hace presente cada día en las escuelas y es el sistema de educación quien debe ir proponiendo nuevos horizontes alcanzables y estar actualizado en los cambios sociales que se van presentando y de los cuales muchas veces los adolescentes y jóvenes son protagonistas. (Boniolo & Najmia, 2018)

La organización estática del sistema secundario tiene tres ejes que estructuran su modalidad, los niveles, la gradualidad y la anualización. De tal manera que el ingreso tiene una fecha pautada, el pasaje de año se da de acuerdo a la acreditación de los saberes que propone el diseño curricular y al modelo evaluativo de cada docente y se espera que, de un año al otro, él o la estudiante vaya pasando a un nuevo año educativo. De esta manera quedan por fuera las

trayectorias no encauzadas ya que parte de los adolescentes y jóvenes tienen modos heterogéneos de transitar la escolaridad por motivos anteriormente mencionados. (Terigi, 2007)

2.1.4 Los desafíos de las trayectorias reales

Durante el recorrido de los estudiantes del nivel secundario, se va realizando una selección de estudiantes que va excluyendo del sistema educativo a una cantidad importante de adolescentes y jóvenes. En muchas ocasiones, ocurre por la oferta insuficiente o se la relaciona al fracaso escolar. (Terigi, 2009)

Nos parece interesante el aporte que nos brinda una investigación realizada en el año 2009 en La Plata, por diversos profesionales, donde el abordaje estuvo orientado a documentar los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, dentro de las cuales ubicamos las escolares y más específicamente, al conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y revinculación escolar. En los primeros años del nivel, se visualizan mejoras en la retención y promoción de los aprendizajes sin embargo a medida que pasa el tiempo, se van desgranando, generándose la repitencia y/o abandono de los estudiantes. Si bien, las tasas siguen siendo altas, hay una tendencia a disminuir esta situación.

La permanencia de los estudiantes en nivel secundario suele estar vinculada a la sobreedad, que se encuentra en auge; en cambio las estadísticas de los egresos que habían mejorado, hoy se percibe en retroceso. No hablamos de un abandono final, sino de uno temporal que posibilita reingreso dando como consecuencias la sobreedad y repitencia en los estudiantes. (Montesinos et al., 2010).

A modo de conclusión, podemos inferir que en el contexto actual de nuestro país existe una situación en el nivel secundario en la que se deben tener en cuenta aquellas problemáticas de vieja data como los nuevos desafíos en relación a la obligatoriedad escolar. Se considera importante para el cumplimiento de la misma,

factores que intervengan como el aumento de la oferta educativa, la promoción de la obligatoriedad subjetiva. Por ello, al hablar de:

(...) la obligatoriedad implicaría aumentar los años de escolaridad sólo para aquellos que no permanecen en el sistema hasta finalizar la educación secundaria. De allí que, desde la letra de la ley, el Estado asuma el compromiso de incluir a quienes “deberían estar y no están” y de “retener” a los que están, pero en riesgo de dejar de asistir. (Montesinos et al., 2010, p. 12).

Por último, los autores consideran que el tercer factor sería la eliminación de barreras que impidan a los estudiantes tener éxitos en su educación. Se trata de ofrecer un abanico de trayectorias educativas flexibles, que permitan generar oportunidades, desafiando los destinos que se presentan como inevitables. (Montesinos et al., 2010)

2.2 MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS

2.2.1 Historia, identidad y sentido de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)

Dentro de las leyes que enmarcan el sistema educativo, encontramos la Ley de Educación Común N°1.420 (1884), que explica las prácticas que se han ido realizando en la educación de adultos, no solo para mitigar el analfabetismo sino para brindar educación a inmigrantes.

En el año 1993, La Ley Federal de Educación N° 24.195, comienza a contemplar dentro del artículo 11 la Educación de Jóvenes y Adultos dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica” (p. 120). Logrando un carácter

compensatorio dando respuestas a aquellos que estaban por fuera de los niveles de educación.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece los principios y objetivos de la educación en Argentina regulando el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los ciudadanos. Con la creación de la ley anteriormente mencionada, se reconoce la modalidad como educación permanente.

El artículo N°48 establece los criterios y objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA, orientando las definiciones necesarias para fortalecer su oferta educativa y posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de la población a quien va dirigida. Los mismos tratan de ofrecer una formación básica que permita adquirir conocimientos generando un pensamiento crítico y reflexivo; desarrollar habilidades sociales, de comunicación y laborales contextualizadas; poder iniciar y finalizar los estudios adeudados y/o desarrollar nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Es necesario que la institución educativa de esta modalidad esté en constante articulación con acciones de otras modalidades del sistema educativo. (p. 10)

En el art. N° 138 se menciona: “el Estado asume la responsabilidad específica de garantizar la alfabetización de las personas jóvenes y adultas y la finalización de la educación primaria y secundaria”. (p. 280) Esta responsabilidad tiene como fundamento la consideración de todas las personas como sujetos de derecho, por lo que la educación de las personas jóvenes y adultas deja de ser un desafío para constituirse en una responsabilidad indelegable del Estado.

Existe una elevada demanda de esta modalidad que exceden al sistema educativo requiriendo establecer líneas de acción con organismos gubernamentales y de la sociedad. Para generar condiciones de universalidad en la educación de jóvenes y adultos, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en su artículo N° 47 prevé que se articulen programas y acciones con otros Ministerios como Trabajo Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud y además con otros actores del mundo de la producción y el trabajo. A su vez, la identidad de esta modalidad se construye partiendo de antecedentes tales como el pensamiento pedagógico latinoamericano, la organización de la educación para adultos en la década del ´60, la creación de la Dirección Nacional de Adultos (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones.

Una visión renovada de la modalidad, pensada en función de la diversidad y especificidad de los sujetos a quienes se dirige se concreta en las políticas vigentes, tales como el Programa Nacional de Alfabetización *Encuentro* y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios *FinEs*. (Resolución CFE 118/10 - ANEXO 01, 2010).

2.2.2 La educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) desde un enfoque legislativo

Como hemos mencionado anteriormente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) define la modalidad de jóvenes y adultos como aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorio, así como a brindar educación a lo largo de toda la vida.

Se denomina educación permanente porque obliga a las políticas educativas a motivar y generar el deseo en las personas como una actividad enriquecedora para su vida, logrando una mejor calidad de vida, promoviendo la cultura, fortaleciendo su identidad, generando autocrítica y desempeño autónomo. Esta concepción educativa consolida que toda acción pedagógica es una herramienta política y transformadora de la realidad social. Al finalizar el tránsito por la Educación

Permanente de Jóvenes y Adultos se le debe otorgar una certificación de validez nacional que permita contribuir de manera favorable al desarrollo de los proyectos de vida de los sujetos y de la propia sociedad. (Resolución CFE 118/10 - ANEXO 01, 2010).

La Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) establece en el capítulo II - Fines y objetivos de la política educativa nacional - art. N° 11 - inciso b) *“Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”*. (p. 55)

En concordancia con este objetivo, la formación integral en la modalidad requiere de una mirada específica en lo referente a la formación para el trabajo, no sólo como parte del desarrollo productivo y científico-tecnológico, sino también como constitutivo de la subjetividad, de la trama socio-cultural y política de toda sociedad. Una propuesta de formación integral de jóvenes y adultos en los niveles obligatorios no está desvinculada del mundo del trabajo. La propuesta educativa debe incluir la formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía y en el nivel secundario, el acceso a los estudios superiores y alguna de las orientaciones hacia un campo profesional y/o laboral, que ha establecido el Consejo Federal de Educación (2010) para este nivel.

Entre los sujetos destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra una numerosa población de 14 a 18 años que cursa estudios en Centros de Educación de Adultos. De este modo se presenta en el aula una distancia significativa entre la cultura de los jóvenes y la adulta, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles. Todo ello, complejiza las situaciones de enseñanza y requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas. (Resolución CFE 118/10 - ANEXO 01, 2010).

A partir del año 2015, el ingreso al nivel secundario de la EPJA sólo es admisible para los mayores de 18 años. Los cambios que se han propuesto en relación a la normativa sobre Régimen Académico de la Educación Secundaria incluirán progresivamente este grupo adolescente en una escolaridad secundaria más inclusiva. (Resolución CFE 118/10 - ANEXO 01, 2010).

Las personas con discapacidades permanentes o transitorias, en contextos de privación de la libertad, de la población rural, de pueblos originarios, también concurren a los centros educativos de la modalidad. (Resolución CFE 118/10 - ANEXO 01, 2010).

Para los destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en general, finalizar el tramo de los estudios obligatorios es mucho más que la obtención de un título que habilita para una mejor calidad de vida. Significa la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo con su propio estilo y de asumirse como un sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades. Por ello, le corresponde a la EPJA generar una propuesta basada en la confianza de lo que los sujetos pueden y tienen para aportar para sí y para su comunidad. (Resolución CFE 118/10 - ANEXO 01, 2010).

2.3. FRACASO/DESERCIÓN EDUCATIVA.

2.3.1 Historia de la deserción educativa

Como indica Terigi (2009), frente a la masividad de deserción educativa, la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela, rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y la deserción fue interpretada durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual.

La autora afirma que el problema de la deserción se plantea sobre el fracaso escolar que se presenta en las prácticas educativas. El modelo homogeneizador experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos. En estas circunstancias, la educación apeló a la psicología para contar con parámetros de normalidad que le permitieran explicar por qué no aprendían quienes no aprendían, identificando en los sujetos (los alumnos con escolarizaciones fallidas) los atributos que habrían de explicar la dificultad. (Terigi, 2009)

La superación de la deserción escolar dejó de ser asunto de diagnósticos y comenzó a ser asunto de políticas sociales de atención y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades. En la actualidad, se sostiene que todos los estudiantes, bajo condiciones adecuadas, pueden aprender. Se puede decir, que hoy, se habla de instituciones con inclusión heterogénea, del respeto por la diversidad, de inteligencias múltiples y de diversos aprendizajes. Sin dejar de evidenciar que la calidad de los docentes, es centralmente importante, para asegurar y sostener desempeños altos. Para ello, se necesita, no solo buena información, sino docentes que se animen a probar cosas nuevas y asumir riesgos. Esto solo será posible, si se apunta a un cambio cultural profundo, en el que viejos valores se sustituyen por nuevos valores que apunten a colocar los aprendizajes de los alumnos en el centro del docente. (Terigi, 2009)

Muñoz (2011) plantea que la deserción es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, la alumna o el alumno, probablemente tuvo episodios de repitencia, con lo que se prolongó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder de vista a su formación como un logro esperanzador.

Consideramos oportuno retomar el concepto de fracaso escolar propuesto por Fernández (1987):

El fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad. Sufre por la subestimación de no estar a la altura de sus aspiraciones, sufre también por la desvalorización, por el desprecio que lee en la mirada de los demás. En consecuencia, el fracaso escolar toca al ser íntimo y al ser social de la persona. (p. 20).

2.3.2 Posibles causas de la deserción escolar.

Fernández (1987) sostiene que el fracaso/ deserción escolar responde a dos órdenes de causas que se hallan imbricados en la historia de un sujeto propio de la estructura familiar e individual del que fracasa en el aprender y propios al sistema escolar, siendo estos los determinantes.

En la actualidad son según Zerbino (2007), numerosos factores que se convierten en obstáculos para aprender significativamente, estos se ven reflejados en el ámbito institucional como:

- Los factores personales incluyen a: la personalidad, afectividad, motivación, hábitos y técnicas de estudio, problemas con la ley.
- Los factores familiares: La familia es la primera y más importante institución educadora. Las interacciones que en su seno se producen influyen de modo continuo y significativo en la vida de sus miembros. La escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y situaciones impuestas por la penuria son tan grandes que ahogan a los menores en preocupaciones o impiden disponer de las condiciones materiales necesarias para estudiar. El nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. La desigualdad socioeconómica, se traduce en desigualdad de oportunidades, inequidad y exclusión social.

- Los factores escolares/sociales: sostiene que en algunas situaciones relevadas se encuentran alumnos que consiguen trabajos temporarios, esenciales a la hora de garantizar su supervivencia que coinciden con el horario de la escuela, también, que en los últimos años han ido creciendo el número de embarazos adolescentes, siendo uno de los riesgos de abandono de los estudios. Asimismo, también existen problemas de salud o con tratamiento de rehabilitación, ligados al consumo de sustancias tóxicas o de otro tipo, que hacen difícil o imposible concurrir a la escuela del modo habitual; así como situaciones de soledad, de violencia, de extrema pobreza y desamparo.

2.4 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA MODALIDAD JÓVENES Y ADULTOS

2.4.1 Intervenciones psicopedagógicas en el ámbito educativo.

La palabra intervención deriva del latín *intervenitio* que significa *venir entre, interponerse*. Para Janin (2022) intervenir es tomar parte en el asunto, involucrarse, tener un lugar ante el sufrimiento. Estas prácticas de intervención siempre tienen una intención de cambio, por lo tanto, cuando hablamos de intervención, vamos a vincularla a demandas. Las cuales pueden darse en diferentes situaciones y relacionarse con diversas necesidades.

Dentro del ámbito escolar se puede trabajar en las aulas y los espacios sociales, entendidos desde una posición clínica, en tanto mirada a la singularidad. Como también, intervenciones subjetivantes destinadas a los docentes.

Es necesario asumir el desafío de repensar modos de intervención en los procesos de escolarización, en donde la construcción de vínculos sea la pieza clave que favorezca una comunicación educativa que contemple los procesos de constitución psicosocial facilitando la construcción cognoscente. Debemos

considerar a la escuela como un lugar de producción de subjetividades en donde no sólo se transmiten conocimientos sino en el cual también se debe generar el espacio para la construcción del sentido, siempre vinculado al deseo que sostiene un proceso que se proyecta al futuro, imaginando un horizonte posible (Gómez et al., 2017).

Dichas intervenciones estarán destinadas a propiciar espacios donde se generen nuevos pensamientos sobre las demandas que surgen y así poder habilitar el entendimiento de la dificultad que se concrete en esquemas de acción y relación con el medio, cada vez más complejos. Estas deben tender a propiciar e invitar a pensar sobre las demandas y problemáticas, con el objetivo de poder brindar una nueva versión sobre lo acontecido, una versión que integre todas las dimensiones del problema, que permita que aquel que consulta se implique, descubra sus conocimientos previos, haga circular la palabra y pueda construir una nueva mirada de lo diferente o problemático que lo aqueja (Gómez et al., 2017).

La psicopedagogía según Gómez et al. (2017) ofrece elementos significativos para repensar la educación e intervenir tales como:

- Generar propuestas educativas que contemplen encuadres de trabajo que procuren espacios que oficien como diques de contención psicosocial.
- Promover aspectos organizativos en las actividades que permitan a los alumnos ir incorporando organizadores indispensables para el trabajo intelectual y para los vínculos intersubjetivos.
- Valorar, con el mayor equilibrio posible, las formas de tratamiento de los contenidos (la transposición didáctica) y las posibilidades constructivas de los alumnos. Este punto se vincula a las decisiones en torno a la selección, secuencia y aproximación progresiva a los contenidos para que puedan ser apropiadas significativamente.
- Considerar que las propuestas deben ponderar lo novedoso y lo redundante. Si no se puede establecer algún grado de relación entre lo nuevo y lo ya

conocido, puede haber perplejidad y abandono de la tarea con la consecuente frustración. Si lo ofrecido es ya conocido y no produce un desequilibrio, genera aburrimiento y la actividad puede ser realizada pero no necesariamente dé lugar al aprendizaje.

- Tener en cuenta el papel del deseo como motor de la acción.
- Repensar los vínculos pedagógicos como espacios intersubjetivos, sostén favorecedor en las posibilidades constructivas de los sujetos.
- Reconocer que hoy las comunicaciones pueden hacerse a través de las nuevas tecnologías y con ellas lograr continuidades de intercambios expresivos que sostengan la transmisión de la cultura, la construcción de novedosas posibilidades de acción, así como de creaciones expresivas actuales que integren las históricas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Problema de investigación

¿Cómo se desarrollan y cuáles son las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de dos escuelas Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A), de la ciudad Villa María?

3.2. Objetivos

➤ **General:**

Conocer y describir el desarrollo y las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de dos escuelas Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A) de la ciudad de Villa María.

➤ **Específicos:**

1. Identificar y analizar los recorridos escolares de los alumnos que asisten al C.E.N.M.A.
2. Indagar las razones que llevaron a los estudiantes a retomar el secundario en un Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A).
3. Identificar las causas de abandono de las modalidades previas.

3.3. Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2006) las investigaciones cualitativas se guían por áreas o temas significativos y se caracterizan por ser planteamientos abiertos que van enfocándose y conduciéndose en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística.

Dentro del análisis cualitativo se utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes. El proceso de indagación es flexible, ya que su propósito es poder reconstruir la realidad, tal como es observada. Por lo tanto, es un proceso inductivo y holístico, recurrente que analiza múltiples realidades subjetivas y no tiene secuencia lineal.

3.4. Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen (Hernández Sampieri et al., 2006); las investigaciones no experimentales son estudios que principalmente se caracterizan por no manipular las variables y en donde solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para justamente analizarlos. En este tipo de estudio no experimental las situaciones ya son existentes, no se generan situaciones, sino que se observa la realidad. Esto hace alusión a que este tipo de investigación es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido.

Además, se trata de un diseño tipo transversal (Hernández Sampieri et al., 2006), debido a que es una investigación que recopila datos en un momento único. Y a su vez tiene como propósito describir las variables y analizar las incidencias e interrelaciones en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2006), ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población sino caracterizar y describir la singularidad de las variables, ya que se define por indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población y son estudios puramente descriptivos.

3.5. Participantes

Participaron de este estudio 13 estudiantes de dos centros educativos para jóvenes y adultos de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. Sus edades están comprendidas entre 18 a 45 años.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Para revelar los datos se utilizará una entrevista semiestructurada (Buendía Eisman et al., 1998). Este tipo de entrevistas se caracterizan por ser abiertas y flexibles, consta de una guía base, pero el entrevistador tiene la libertad de incidir sobre la entrevista, agregando, reformulando o quitando preguntas.

Las entrevistas estarán formadas por 15 (quince) preguntas guía, las cuales se adjuntan en el Anexo, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.7. Procedimientos

El procedimiento se llevó adelante teniendo en cuenta la confidencialidad de los datos obtenidos, como así también el consentimiento informado pertinente de los participantes. El modelo del consentimiento informado utilizado se adjunta en el anexo.

Los recursos utilizados para registrar la información fueron principalmente las grabaciones audiovisuales y notas. Las entrevistas se acordaron con los estudiantes y se realizaron mediante modalidad virtual por la plataforma Zoom Meetings.

Se procuró disponer de un espacio cómodo, tranquilo para establecer la conexión y del tiempo necesario para realizarlas, que fue aproximadamente media hora por entrevista.

3.8. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido deductivo. Se utilizó el criterio temático para la separación de las unidades de contenido.

Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices. Se diseñó una matriz por cada categoría de análisis, colocando en las columnas las subcategorías y en las filas los datos de cada entrevistado. De este modo, se sintetizaron y clasificaron los datos en función de la temática de cada columna.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías del análisis empleado.

<u>Categoría</u>	<u>Subcategoría</u>
Trayectorias escolares	Identificación
	Razones de abandono
	Razones de retomar estudios

4. RESULTADOS

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas. Nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico.

4.1. Identificación de las trayectorias escolares

Respecto al primer objetivo específico, el cual se propone indagar sobre las trayectorias escolares en jóvenes y adultos pudimos considerar que, en líneas generales, los alumnos concurren en su mayoría a centros educativos de gestión pública y en su minoría a escuelas de gestión privada. El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2009).

Notamos que los entrevistados, tanto en nivel inicial como en nivel primario, se realizaron de manera regular en tiempo y en forma, observándose dificultades a partir del nivel secundario, esto se puede observar en la *Tabla N°1* que se encuentra debajo. Examinando las trayectorias reales de los estudiantes de forma global, se considera que se pueden describir itinerarios frecuentes, que coinciden con las trayectorias teóricas; pero se reconocen también, itinerarios que no siguen ese cauce como sucede con los entrevistados, Terigi (2009) las denomina: “trayectorias no encauzadas” (p. 93), es decir aquellas que se encuentran en discrepancia con las teóricas. Es así como se pueden citar factores que interfieren en las formas para recorrer la experiencia escolar, muchas de las cuales no son lineales al sistema educativo. Tales como: socioeconómicos, culturales, salud, de aprendizaje y/o familiares, entre otros. Durante muchos años, se pensaba que las trayectorias no lineales estaban

íntimamente relacionadas por el fracaso escolar, definiendo como responsables de estos desvíos a los sujetos. Durante el recorrido de los estudiantes del nivel secundario, se va realizando una selección de estudiantes que va excluyendo del sistema educativo a una cantidad importante de adolescentes y jóvenes. En muchas ocasiones, ocurre por la oferta insuficiente o como ya mencionamos se relaciona al fracaso escolar (Terigi, 2009).

Tabla 1. Trayectorias escolares

Estudiante	Trayectorias escolares - Cita de ejemplo
Entrevistado 2	“Curse la primaria en la escuela “José Mármol”, la secundaria hasta 3° año en el Ipem 275 ex colegio nacional, actualmente en el CENMA”
Entrevistado 3	“Terminé en el Bianco, luego en el Ipem 49 “Escuela del Trabajo” más o menos en el 2007, ahí fui dos meses y dejé. Dos años después empecé en el comercial, me echaron por conflictos. Después en el Nacional a la noche 1° año para segundo y deje. Empecé hace 3 años en el CENMA 96 caí preso, hice primero, segundo y tercero ahí y ahora continúe con 4° acá”
Entrevistado 4	“Me gustaba ir, mis profes eran buenos, no tenía dificultad de aprendizaje, no me gustaba levantarme temprano y no por eso a veces faltaba. Ir a la primaria me gusta mucho hasta cuarto grado ya después no, por eso me portaba mal y quede libre en la secundaria”
Entrevistado 5	“Fue muy complicado muy cruel mi infancia, en motivos de acompañamiento, falta de ayuda

	contención y afecto”
Entrevistado 6	“Muy buena era buen estudiante y buen compañero, sobre todo muy participativo”
Entrevistado 7	“La recuerdo de una linda forma, me hice muchos amigos, me han quedado muchas anécdotas y en base del estudio, he aprendido mucho”
Entrevistado 9	“Con muchas dificultades de aprendizaje, a pesar de ello no repetí ningún grado”
Entrevistado 10	“Etapas de nunca olvidar, compartir viajes de estudios, conocer grandes personas y sobre todo el cariño y afecto de los profesores/maestros”
Entrevistado 12	“Mi primaria fue muy linda con dificultades. A veces por el bullying de mis compañeros”
Entrevistado 13	“De mi paso por la escuela secundaria recuerdo que me cansaban las muchas horas en la institución. Solo tres cosas me vienen a la mente, una fuerte amistad con mis compañeros, sufrí mucho la materia de matemática y que no me gustaba la comida”

4.2 Razones de abandono

En la mayoría de los casos entrevistados, el transcurso por la escuela a nivel general se observó que varios estudiantes empezaron y abandonaron, obtuvieron demasiadas faltas, expresando aburrimiento en cuanto demasiadas horas de cursado, esto lo podemos ver en la Tabla 3. Por otro lado, recuerdan un lindo trayecto, excelentes docentes y buenos recuerdos. Nos resulta pertinente retomar un aporte de Fernández (1987) quien sostiene que el fracaso

escolar responde a dos órdenes de causas que se hallan imbricados en la historia de un sujeto propio de la estructura familiar e individual del que fracasa en el aprender y propias al sistema escolar, siendo estos los determinantes.

Al retomar sus estudios secundarios en una modalidad de jóvenes y adultos, manifestando un acompañamiento por parte de los docentes, apoyo, confiabilidad y otra oportunidad para aprender, viendo en ella mayor posibilidad de aprobar. Destacando en demasiadas oportunidades que los docentes son comprensivos, brindando reiteradas explicaciones para lograr la comprensión de sus estudiantes. La mayoría de los estudiantes manifestaron acompañamiento por parte de su familia durante sus trayectorias escolares.

Se observó que la mayoría realizó hasta primero, segundo y tercer año del secundario convencional, y en algunos casos, hasta cuarto y quinto año, siendo los motivos de abandono más frecuentes, las drogas, el trabajo, la falta de interés y motivación, adeudamiento de materias, ausentismo, aburrimiento, problemas de comportamiento dentro de la institución, conflictos con la ley, reiteradas faltas, depresión por la pérdida de seres queridos y bullying, esto se puede observar en la *tabla 2*. Este aspecto podría relacionarse con el aporte de Muñoz (2011) que plantea que la deserción es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, la alumna o el alumno, probablemente tuvo episodios de repitencia, con lo que se prolongó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder de vista a su formación como un logro esperanzador al dejar de asistir a la escuela secundaria, respondieron en su mayoría que se sintieron bien porque querían compartir tiempo con su familia y amigos, por rebeldía. Pero luego, se sintieron mal, por perderse la oportunidad de estudiar en su momento, defraudados, y arrepentidos. En este sentido, podemos introducir un fragmento del discurso de Fernández (1987) que hace referencia al concepto de fracaso escolar:

El fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad. Sufre por la subestimación de no estar a la altura de sus aspiraciones, sufre también por la desvalorización, por el desprecio que lee en la mirada de los demás. En consecuencia, el fracaso escolar toca al ser íntimo y al ser social de la persona. (p. 20).

Cabe destacar que un dato importante es que la gran mayoría de los familiares más cercanos de los estudiantes no culminaron sus estudios, ya sean primarios o secundarios. Aquí podemos retomar a Cervin (2007) que hace hincapié en los numerosos factores que se convierten en obstáculos para aprender y tener una continuidad pedagógica, el autor pone a los factores familiares, como la institución educadora más importante, y que las interacciones que surgen dentro de este círculo influyen de modo continuo y significativos en la vida de sus miembros. El nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. La desigualdad socioeconómica, se traduce en desigualdad de oportunidades, inequidad y exclusión social.

Frente a la causa de abandono de los estudios, la reacción de la familia de los estudiantes fue de enojo, desagrado, arrepentimiento por perder dinero, por otro lado, manifestaron que le brindaron la oportunidad de elegir lo que querían hacer entre estudiar o trabajar. Y en algunos casos, lo tomaron con normalidad.

En cuanto a las consecuencias que notaron al abandonar la escuela, fueron empezar a juntarse con personas *turbias*, conflictos familiares, detenimiento de sueños de vida, limitaciones en el campo laboral, trabajos poco calificados y no poder continuar con estudios superiores.

Tabla 2. Razones de abandono

Estudiante	Razones de abandono-Cita de ejemplo
------------	-------------------------------------

Entrevistado 1	“Los motivos por los que dejé la escuela fue porque no tenía interés en la misma”
Entrevistado 3	“Empecé en el comercial, me echaron por conflictos. Después en el Nacional a la noche 1° año para segundo y deje”
Entrevistado 5	“Cuando tenía 14 años Yo comencé el colegio en mi pueblo y me costaba el aprendizaje como yo mencioné anteriormente a esa edad yo repetía ya tres veces el quinto grado Así que tuve que dejar por sentirme obligado de mi papá las palabras fueron vas a trabajar o seguirás gastando zapatillas y guardapolvos.”
Entrevistado 6	“A los 15 años conocí un grupo de amigos que quizás en parte, fue un poco la influencia lo que me llevó a abandonar los estudios, pero en su momento mis padres me dieron la posibilidad de elegir.”
Entrevistado 7	“Lo que llevó a dejar mis estudios fue la pérdida de un ser querido, mi abuela, cayendo en una depresión muy fuerte, después de eso me puse a trabajar y dejé de lado los estudios”
Entrevistado 8	“El no tener ganas de seguir estudiando”
Entrevistado 10	“Los motivos a que deje estudios secundarios fueron por faltas de inasistencias en llegadas tarde y por motivos laborales y hobbies”
Entrevistado 12	“Dejé mis estudios por entrar en el mundo de las drogas”
Entrevistado 13	“El motivo por el cual dejé mis estudios secundarios fue el trabajo, comencé a cumplir horarios laborales y los de los

4.3 Razones para retomar

Teniendo en cuenta todo lo redactado anteriormente, los estudiantes manifestaron que las causas que los llevaron a retomar, *Tabla 3*, sus estudios secundarios en los CENMA fueron: los hijos, el futuro laboral, logros personales, seguir estudiando para un mejor futuro, necesidad de un título, lograr superarse luego de rehabilitaciones, demostrar que, sí se pudo, y conseguir un trabajo digno.

Eligiendo la modalidad de jóvenes y adultos por la comodidad de los horarios de cursado, por necesidad de un espacio de socialización donde pudieran ir todos los días, por las contenciones emocionales, por recomendaciones y por ser el único espacio donde permiten estudiantes de 17/18 años. Algunos participantes manifestaron que al ingresar a los CENMA se sintieron nerviosos, inseguros, incómodos porque pensaban que no iban a poder, mientras que otros se sintieron bienvenidos por todos, felices de volver a empezar y de tener una segunda oportunidad, con muchas expectativas, contenidos por docentes y compañeros, raros por la diferencia de edad entre los demás estudiantes, visualizaron historias de vidas diferentes, en algunos casos, tranquilos porque ya conocían a los docentes y contentos por terminar lo que una vez fue un fracaso. Retomando a Terigi (2009) en sus aportes menciona que, en la actualidad, se sostiene que todos los estudiantes, bajo condiciones adecuadas, puedan aprender. Se puede decir que hoy en día hay instituciones con inclusión heterogénea y con diferentes políticas públicas, pero las cosas pueden llegar a cambiar si se apunta únicamente a un cambio cultural profundo, en el que antiguos valores se sustituyen por nuevos valores que apunten a colocar únicamente a los aprendizajes de los alumnos como el centro de los docentes.

A su vez, Argentina cuenta con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que establece los principios y objetivos de la educación en Argentina regulando el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los ciudadanos, define la modalidad de jóvenes y adultos como aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorio, así como a brindar educación a lo largo de toda la vida.

Las expectativas que tienen los entrevistados acerca de completar sus estudios secundarios son para la mayoría encontrar buen trabajo, continuar con estudios superiores, cumplir la meta de haberlo logrado, la posibilidad de que se abran nuevas puertas, y un mejor futuro. Desde nuestra mirada como psicopedagogas tenemos que repensar el aprender a aprender y abrir el abanico a situaciones que atraviesan la sociedad, acompañando y brindando diversas herramientas. Coincidiendo con los postulados de Gómez et al. (2017) que ofrecen ciertos elementos para intervenir en nuestro campo; como generar propuestas educativas que contemplen los diversos encuadres; valorar las formas de tratamiento y las posibilidades constructivas de los alumnos; tener en cuenta el papel del deseo como motor de acción.

Tabla 3. Razones para retomar

Estudiante	Razones para retomar- Cita de ejemplo
Entrevistado 1	“Lo que me llevó a retomar los estudios, fueron mis hijos”
Entrevistado 2	“Tengo una beba, el día de mañana no le voy a poder enseñar”
Entrevistado 4	“Retome porque es mi derecho y mi obligación y para seguir mi formación para un futuro laboral”

Entrevistado 5	“Retome mis estudios el día de hoy con mis 43 años porque pienso que yo puedo hacerlo, mis hijos ya son grandes y estoy con tiempo libre”
Entrevistado 6	“A los 22 años retomé un cambio en mi estilo de vida, desde entonces los estudios y el poder terminarlos fue una de las etapas a concretar. En otras oportunidades lo vi tan necesario como importante en el ámbito laboral”
Entrevistado 7	“Lo que me llevó a retomar los estudios, es porque entendí la falta que hace y más cómo está el país. Hoy en día si no tenes estudios es muy difícil conseguir trabajo. Quiero seguir una carrera y tener un buen futuro”
Entrevistado 10	“Tener el título, darle una alegría a mi familia y sobre todo tener una mejor salida laboral”
Entrevistado 11	“Retome mis estudios ya que creo que es una etapa que no puede faltar y además para demostrarle a muchas personas que no creen en mí que si se puede y que si puedo. Sin ellos también es más difícil conseguir trabajos dignos.”

5. CONCLUSIONES

Mediante el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas sino más bien a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio consideramos pertinente mencionar que el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo ha sido conocer y describir el desarrollo y las características de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos de dos escuelas Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A) de la ciudad de Villa María.

Según lo manifestado en las entrevistas, ambos centros educativos de nivel medio para adultos asumen un lugar fundamental para que tanto jóvenes como adultos logren concluir su formación. En este sentido, queda visibilizada la importancia de estos centros educativos, ya que por parte de los sujetos que concurren a las instituciones se hallan en conformidad con la organización y con poder obtener otra oportunidad.

Al respecto, podemos mencionar que, de acuerdo a lo enunciado por los entrevistados, las trayectorias escolares son diversas y a su vez fueron variando según las vivencias y experiencias de cada uno, pero la gran mayoría logró concluir con el tramo de primaria, abandonando el siguiente tramo de secundaria por diferentes razones. También no queremos dejar aclarar que la mayoría de estos sujetos en ese momento se encontraban atravesando la adolescencia, siendo un período de la vida donde se duela el final de la infancia para dar comienzo a la vida adulta, en el que se evidencian cambios no solo de orden biológico sino también cognitivos, siendo la escuela una institución fundamental para el desarrollo del sujeto, en el que participa de la formación de subjetividades.

En consonancia hacemos hincapié en las razones que tuvieron los entrevistados en abandonar sus estudios, algunas de ellas fueron; el aburrimiento, deseo de trabajar y generar dinero, falta de preocupación por parte de la familia,

desinterés y desgano. Esto nos hace reflexionar y pensar en el lugar que estos sujetos colocaron a la escuela, desde que perspectiva comprendían el aprendizaje, que significaciones tenían sobre el mismo, dándonos a entender que la escuela y el aprendizaje quedaban en un lugar secundario y sin prioridad.

En relación a las razones para retomar, según lo mencionado por los entrevistados, podemos inferir en que, si bien la gran mayoría retomó por su familia, o por logros personales, cabe destacar que también precisan del título para poder conseguir mejores trabajos, lo que les generaría poder tener acceso a una mejor calidad de vida. Notamos que varios de los entrevistados se encuentran arrepentidos por haber abandonado el colegio, y lamentan el tiempo transcurrido, pero esto los motiva a querer culminar con esta etapa.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, podemos decir que el principal obstáculo estuvo vinculado a la virtualidad y la distancia, sin tener la posibilidad de realizar las entrevistas presenciales y observaciones en la institución elegida. En este sentido, la posibilidad de articular el discurso obtenido de las entrevistas con los datos de las observaciones, hubiese permitido profundizar aún más sobre la temática, posibilitando no sólo una mayor riqueza interpretativa sino también una contextualización de los aspectos investigados.

Otra limitación ha sido la escasa bibliografía sobre el trabajo psicopedagógico sobre las trayectorias escolares en jóvenes y adultos. Este aspecto impidió la incorporación de otros aportes que hubiesen resultado enriquecedores. Por otro lado, podemos mencionar que en esta cuestión reside también la importancia y originalidad de la presente investigación.

Como sugerencia para futuras investigaciones, podemos mencionar la posibilidad de indagar sobre las perspectivas de profesionales de la psicopedagogía que trabajen en ambas instituciones, como un modo de acercamiento a otros puntos de vista y modos de abordaje. También sería interesante que se pudiera tomar la presente investigación como antecedente para estudios posteriores. En este

sentido, se podría continuar profundizando sobre las trayectorias educativas en jóvenes y adultos y sumar también el abordaje psicopedagógico de las mismas, desde una perspectiva que tenga como eje el fracaso escolar y el aprendizaje, apuntando a un análisis sobre los diferentes momentos de las trayectorias educativas.

Ante este panorama de diversidad de historias de vida, edades, trayectorias escolares, es necesario asumir el desafío de generar nuevos modos de intervención en los procesos de escolarización, en donde la construcción de vínculos sea la piedra angular, ya que en la escuela plantea nuevas subjetividades y allí no solo circula el conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A modo de cierre, podemos mencionar que la elaboración teórica vinculada a las trayectorias escolares de jóvenes y adultos, continúa siendo un desafío para la psicopedagogía. A partir de la presente investigación se pudo visualizar como diferentes conceptos se ponen al servicio del abordaje mencionado.

6. REFERENCIAS

- Boniolo, P. & Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30 (3), 217–247.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Consejo Federal Educación N° 118/10. (2010). ANEXO 01. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2001.pdf>
- Dussel, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. Cuadernos De Pesquisa.
- Espinosa, O; Castillo, D; González, L.E.- (2013); “Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: percepciones y valoraciones”, Chile. <https://www.equidadeneducacion.cl/wp-content/uploads/2022/04/DTN9CaracterizaciondePerfilesdeEstudiantesEdAdultosPercepciones22072013.pdf>
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño su familia*. Nueva Visión.
- Finnegan, F - (2006) “La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial”. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/viewFile/3068/1017>
- Godoy Peña, L. (2014). Hacia Una Posible Epistemología De Las Diferencias En Contextos Educativos. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2), 35-59.

Gómez, S., Etchegorry, M., Avaca López, F., Caón, C. (2017). *Trayectos escolares previos y vida universitaria*. Praxis Educativa.

Grandinetti, M.- (2016); “Trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de escuelas medias de adultos de la ciudad de Santa Fe que interrumpieron la secundaria regular”. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/901>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. Ley N°1420 de educación común. (1884)

https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley_1420.pdf

Honorable Congreso de la Nación Argentina Ley N°24195 federal de educación. (1993)

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Honorable Congreso de la Nación Argentina Ley N°26206 de educación nacional. (2006)

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Jacinto, C. & Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Janin, B. (2022). Infancias y adolescencias en tiempos de incertidumbre. *Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes: Consecuencias de la pandemia en la clínica con niños, niñas y adolescentes*, 23(1), 1-18.

- Larentes da Silva, A. (2018). Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes adultos en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9 (24), 173-178.
- Ministerio de Educación. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Serie Informes de Investigación N° 1.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. & Schoo S., L. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología en la UNLP, La Plata, Argentina.
<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5556>
- Muñoz, R. R. (2011). *Deserción escolar en la Argentina. Parlamento patagónico*.
<http://www.copa.gc.ca/fra/commissions/Education-culture/documents/PRES-Munoz-Abandon-Scolaire-e.pdf>
- Scasso, M. G - Ferreyra, H.A -(2015); “Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adultos. Un abordaje cuantitativo del acceso, la permanencia y el egreso”.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/253/pdf>
- Terigi, F. (2007, 29 de mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. “(Conferencia. III Foro latinoamericano de educación)”*.
https://ensalberdi-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf
- Terigi, F. (2009) *Las Trayectorias Escolares*. Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 23-39. <https://docplayer.es/192978-El-fracaso-escolar-desde-la-perspectiva-psicoeducativa-hacia-una-reconceptualizacion-situacional-1.html>

Zerbino, M. (2007). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. El portal por la inclusión. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEI. Mercosur. Foro. <https://www.scribd.com/doc/66656072/zerbino>

7. ANEXOS

7.1 Instrumento de Recolección de Datos

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS:

Nombre y apellido:

Edad:

Ocupación:

Domicilio:

ENTREVISTA:

- 1) ¿Cómo te enteraste de la existencia del CENMA? ¿Por qué elegiste esta modalidad, teniendo en cuenta que existen otros programas de terminalidad?
- 2) ¿Cómo te sentiste al ingresar al CENMA?
- 3) ¿Cómo recordás tu paso por la escuela?
- 4) ¿Recuerdas tu recorrido escolar en tus primeros años?
- 5) ¿Hasta qué año del secundario convencional cursaste?
- 6) ¿Cómo te sentiste cuando dejaste de asistir a la escuela secundaria regular? ¿Recibiste posteriormente un seguimiento por parte de esa escuela u otro agente institucional? ¿Cuál fue? ¿En qué consistió?
- 7) ¿Cuál fue la reacción de tu familia frente al abandono de los estudios?
- 8) ¿Dentro de tu familia, hay alguien que no haya terminado de cursar sus estudios?
- 9) A lo largo de tus años de estudio, ¿Cómo te acompañó tu familia?

- 10) ¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a dejar tus estudios secundarios?
- 11) ¿Qué te llevó a retomar tus estudios?
- 12) ¿Qué expectativas tienes acerca de completar tus estudios secundarios?
¿Cómo es la modalidad dentro del aula? ¿Es como lo imaginabas?
- 13) ¿Qué diferencias notaste entre los profesores del secundario y los del CENMA?
- 14) ¿Estando en el CENMA repetiste algún año? ¿Cuáles fueron los motivos?
- 15) ¿Cuáles crees que fueron las consecuencias que tuvo el haber dejado la escuela?

7.2 Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Trayectorias Escolares De Los Estudiantes De La Modalidad De Jóvenes Y Adultos”, cuyas responsables son: Martínez Tais, Lucía DNI 35.575.854 y Quagliata, Agustina DNI 39.853.026.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es: conocer y describir las trayectorias escolares de los estudiantes de dos centros educativos para jóvenes y adultos de la ciudad de Villa María.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará la siguiente actividad: entrevistas a 13 estudiantes.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

7.3 Curriculum Vitae

DATOS PERSONALES

Apellido y Nombre: Quagliata, Agustina

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 39.853.026

Fecha de nacimiento: 19/06/1996

Domicilio actual: Sarmiento 1125- San Miguel, Buenos Aires.

E-mail: agustina.quagliata@gmail.com

Teléfono: 01131459196

EDUCACIÓN

- Colegio Monseñor Terrero, Bachiller en Cs. Sociales, egreso 2013
- Universidad Nacional de San Martín, Psicopedagogía, egreso 2023
- Universidad del Gran Rosario, tramo de Licenciatura, en curso

EXPERIENCIA LABORAL

- Consultorio externo: Sesiones de psicopedagogía, consultorio “Arcoíris” Bella Vista Bs. As, desde octubre del 2023- actualidad
- Consultorio externo: Sesiones de psicopedagogía, “Fundación Claudina Thevenet” Bella Vista Bs. As, desde octubre del 2023- actualidad.
- Consultorio externo: Sesiones de psicopedagogía, consultorio “Nuevo Mundo” San Miguel Bs. As, desde octubre del 2023- actualidad.
- Profesional en CET: Tallerista, en “Arcoíris” y “Soles” Bella Vista Bs. As, desde octubre del 2023- actualidad
- Consultor externo: Sesiones de psicopedagogía, “Andú Avy CET” Bella Vista Bs. As, desde abril del 2022- actualidad
- Referente de grupo: “Andú Avy CET” Bella Vista Bs. As, desde febrero del 2022 hasta octubre del 2023
- Tutorías Escolares: “Alquimia psicopedagogía” San Miguel Bs. As, durante el año 2021
- Acompañamiento escolar: “Fundación Claudina Thevenet” San Miguel Bs. As, desde marzo 2020 hasta abril 2022.
- Administrativa: “Negocios inmobiliarios Gustavo Companys” San Miguel Bs. As, desde el 2017 hasta el 2022

Curriculum Vitae

DATOS PERSONALES

Apellido y Nombre: Martínez Tais, Lucía

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 35.575.854

Fecha de nacimiento: 21/01/1991

Domicilio actual: Av. Naciones Unidas N° 244 dpto. 18. Villa María- Córdoba.

E-mail: martinezz.luciaa@gmail.com

Teléfono: 353-4120430

EDUCACIÓN

- Instituto La Santísima Trinidad, Bachiller en Alimentos, Especialidad en Lechería y Productos Lácteos, egreso 2008
- Profesorado Gabriela Mistral, Psicopedagogía y Tecnicatura en Discapacidad Intelectual y Estimulación Temprana, egreso 2021
- Universidad del Gran Rosario, tramo del Ciclo de Complementación Curricular (CCC), en curso

EXPERIENCIA LABORAL

- Secretaria de Inspección de Jóvenes y Adultos Sede Zona 6, del Ministerio de Educación, desde octubre del 2022 hasta la actualidad.
- Profesional en Centro Educativo Terapéutico (CET) Dr. Leo Kanner, desde marzo hasta octubre del 2022.
- Tutorías Escolares: desde el 2021 hasta la actualidad.
- Acompañamiento escolar: en dos escuelas, Primaria Mariano Moreno y Jardín de Infantes José Ingenieros, desde marzo 2022 hasta la actualidad.
- Comercio: Atención al público en diversos locales: Kokkou (calzados y marroquinería), Mauro Sergio Sweaters, Grido Heladería, desde el 2008 hasta principios del 2022.