

# La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina

## Una expansión controversial\*

---

 Florencia Finnegan<sup>1</sup>

En la Argentina, la educación secundaria de jóvenes y adultos se encuentra en un período de expansión. La obligatoriedad del nivel establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 2006, la mayor flexibilidad de sus ofertas educativas comparadas con las destinadas a adolescentes, el involucramiento creciente de organizaciones populares en la generación de propuestas escolares, el aumento sostenido de la cantidad de estudiantes, en parte debido a la dinámica expulsiva de la secundaria común, y una mayor presencia de políticas educativas específicas son algunos de los factores que se combinan para darle una creciente visibilidad pública. Como no podría ser de otra manera, entrar en el cono de luz deja ver fortalezas y contradicciones y acarrea tensiones y debates.

En efecto, transitando una diversidad de propuestas existentes, 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.

De este modo, en 2014, asistía al nivel secundario en la EDJA un total de 539.490 estudiantes (sin contabilizar a los cursantes del FinEs 2 secundario), que representaban un 73,55% del total de matriculados en niveles educativos de la modalidad. La cifra puede contrastarse con los casi once millones de ciudadanos de quince y más años de edad que, aun teniendo las credenciales educativas exigidas para cursar el nivel secundario, no asistían al sistema escolar al momento del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Y aproximadamente catorce millones de personas mayores de veinte años no habían logrado completar la escolaridad obligatoria. Estos datos relativos a la demanda potencial permiten dimensionar la magnitud del desafío que enfrentan las políticas públicas de EDJA y, en algún sentido, relativizan los clásicos argumentos de “robo” o “pérdida” de matrícula”, esgrimidos con frecuencia en la EDJA para impugnar la creación de nuevas ofertas educativas o regímenes académicos más accesibles.

---

\* El texto retoma y amplía el artículo de Finnegan, agosto de 2014.

<sup>1</sup> Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica - UNIPE.

## Un recorrido sesgado por racionalidades antagónicas

La EDJA resulta de complejos procesos sociohistóricos y alude a significados, intencionalidades, sujetos, instituciones y prácticas muy diversos 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 racional, 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: 15-16).

Es que, en nuestra región, el devenir de la EDJA pone en evidencia fuertes contradicciones, en las que podrían delimitarse dos grandes orientaciones “fundacionales” en relación con la educación de los sectores populares: “una destinada al control del sector trabajo –intervención que adquiere diferentes sentidos según el sector de origen de las formulaciones o de organización de las propuestas (Estado, Iglesia, organizaciones patronales)– y la otra, dirigida a lograr la práctica política informada” (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 208). Esta perspectiva torna inteligible el entrelazamiento de la EDJA con el marco político-pedagógico de la Educación Popular: una perspectiva educativa emancipatoria que recrea la pedagogía freiriana, como acción cultural y praxis que articula reflexión y acción en la constitución de los sectores populares como sujeto político protagonista de la emancipación social. De este modo, y con las transformaciones ocurridas en su devenir, en la EDJA confluyen en el presente lógicas antagónicas: por un lado, el propósito de formar capital humano bajo la “promesa” de aportar al progreso individual y social en un marco de capitalismo globalizado. Por otro, como dimensión pedagógica de los procesos de organización popular, apuntados a favorecer la transformación del orden social en un sentido de justicia e igualdad (Di Pierro, 2008).

En este recorrido, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), creados a inicios de los '70, significaron una ruptura en la oferta escolar preexistente: los turnos nocturnos de bachillerato y técnicos. Constituyen un hito en la afirmación de una pedagogía para la EDJA, en un momento de fuerte institucionalización de esta modalidad bajo la órbita de la entonces Dirección Nacional de Educación para Adultos, la DINEA. De inspiración desarrollista y modernizadora, y partiendo de reconocer la condición trabajadora de los adultos, los nuevos centros aportaron una ruptura en la oferta escolar. Dos grandes innovaciones distinguen su propuesta de carácter profesionalizante: la intersectorialidad traducida en una concurrencia del Estado y organizaciones de la sociedad civil y empresariales en la implementación de la propuesta educativa, incluso en la definición de los contenidos del área profesional; e innovaciones curriculares significativas: estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar.

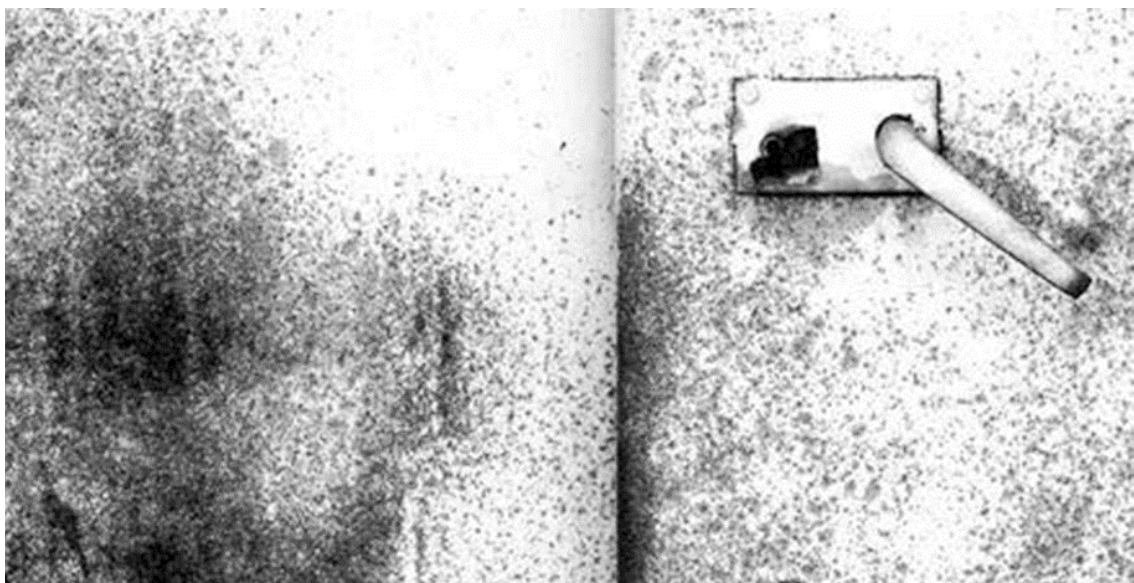
Más adelante, las políticas educativas de la dictadura militar de 1976 y el impacto de la Reforma Educativa de los '90 conducirían al deterioro institucional y a la pérdida de identidad de la EDJA. El gobierno de facto, por su parte, “escolarizó” los CENS, asimilándolos a los bachilleratos nocturnos. La profundización de las políticas educativas neoliberales ya instaladas impulsó un proceso de desarticulación, desfinanciamiento y dilución de cierta especificidad que la modalidad había logrado construir,

principalmente a partir de medidas como la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales en 1992, el nuevo estatuto normativo de “régimen especial” que le asignó la Ley Federal de Educación de 1993 y la reforma de la estructura académica del sistema educativo. Y en un contexto de desregulación y mercantilización, la educación privada amplió relativamente sus ofertas de “bachilleratos acelerados” de diverso cuño y dudosa calidad.

Este desmantelamiento fue resistido, entre otros, por el Foro en Defensa de la EDJA, integrado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina- CTERA, organizaciones de Educación Popular y universidades públicas. El Foro impulsó procesos de denuncia, movilización y debate en torno a las problemáticas de la modalidad en un contexto de ajuste estructural, referenciados en la lucha por el derecho a la educación que protagonizó el colectivo docente y por la emergencia de múltiples “formas inéditas de articulación política y pedagógica” (Ruiz Muñoz, 2009) que vincularon las propuestas educativas de organizaciones y movimientos populares protagonistas de la protesta social.

En este marco, la educación secundaria de jóvenes y adultos del presente puede ser abordada considerando algunos rasgos específicos sedimentados en su desarrollo. Primero, un fuerte peso de la iniciativa estatal, derivado de su potestad de certificación y del escaso interés que el área despertó en el sector privado, en comparación con la educación común. Según datos del Anuario Estadístico 2014 ya aludido, el 89,77% de las 2.397 unidades educativas de nivel secundario de la modalidad eran gestionadas por el Estado, en una proporción significativamente superior a las de secundaria común (68,38%). En cuanto a los estudiantes, el 90,7% de los matriculados asistían a ofertas estatales, contra un 71,51% de secundaria común. Y es de destacar que más de la mitad de quienes cursaban en la educación privada, se concentraba en jurisdicciones educativas en las que históricamente este sector había construido una fuerte presencia: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires y Córdoba.

En segundo término, la educación secundaria destinada a jóvenes y adultos presenta una tensión permanente entre generar finalidades y propuestas pedagógicas específicas o sucumbir a los procesos de “homologación normativa” (Lorenzatti, 2006) y equipararse a las ofertas del nivel diseñadas para adolescentes, no sólo replicando el formato escolar en sí mismo sino también resistiendo innovaciones en los regímenes académicos que los regulan.



En tercer lugar, la educación secundaria de jóvenes y adultos tiende a situarse como una última oportunidad escolar que, en los “bordes” del sistema escolar, va recogiendo a los “caídos” del nivel secundario común. Es obvio que la referencia a los “bordes” alude a una posición subalterna, con todas las implicancias que ésta conlleva. Es así que, en relación con el universo de estudiantes, históricamente heterogéneo en la EDJA, la población escolar del secundario de la modalidad tiende a volverse más joven (De la Fare, 2012). En efecto, la baja de la edad de los estudiantes se ha afirmado como una tendencia en la región de América Latina desde hace décadas y nuestro país no es la excepción. Los datos del Anuario indicaban que en 2014, el 81,10% de los alumnos no superaba los 29 años (de ellos, un 43,04% tenía entre 20 y 29 años de edad, y otro 36,93%, entre 16 y 19 años). Asimismo, se relevaba la presencia de un 1,13% de adolescentes de 12 a 15 años cursando la secundaria en la modalidad a pesar de no contar con la edad mínima requerida, más de un tercio de ellos en ofertas de la Provincia de Buenos Aires y el resto mayoritariamente en las regiones empobrecidas del Noreste y Noroeste del país.

## Propuestas y debates educativos vigentes

Con el restablecimiento de la “modalidad” en términos de “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, la Ley de Educación Nacional creó condiciones propicias para su despliegue. Estas vinieron operando en el proceso de debates desarrollados en la última década en la Mesa Federal específica y en nuevas regulaciones referidas a la EDJA consensuadas en el Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>2</sup> aunque asumidas de manera dispar por las políticas de las diversas jurisdicciones. Con esta dinámica, los desafíos que enfrenta una política educativa de fortalecimiento y regulación del nivel secundario de educación de jóvenes y adultos resultan complejos.

La cuestión de la edad mínima estipulada para inscribirse en las ofertas es materia de debate en varios países de América Latina, en los que se discute si una elevación de la edad presionaría para la resolución de las problemáticas de la educación común o, por el contrario, constreñiría aún más la realización del derecho a la educación de los adolescentes, principalmente los de sectores populares, “penalizándolos” por los déficits de una oferta escolar que no los contiene (Di Pierro, 2012). En el caso de la Argentina, por ejemplo, la normativa reciente apunta a restringir el ingreso al nivel secundario de la modalidad a los mayores de dieciocho años, apostando a la construcción de “una secundaria más inclusiva” para los adolescentes, en el marco de las políticas educativas que se proponen transformarla (Resolución del CFE N°118/2010). Al mismo tiempo, contradictoriamente, se sostienen diversas orientaciones de política educativa que apelan a la EDJA para atender las problemáticas del secundario común. Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, desde el año 2013 funciona un dispositivo denominado “Espacio de Fortalecimiento de las trayectorias escolares”, diseñado con el objeto de apoyar los procesos de aprendizaje de los jóvenes de quince a diecisiete años “con vulnerabilidad educativa” convocados a ingresar o cursar con sobriedad el primer año del nivel secundario en los CENS y en los Bachilleratos de Adultos” (DGEyC PBA, 2013). El ámbito está a cargo de maestros de Tercer Ciclo de las escuelas primarias para adultos que son reasignados a la nueva función de Maestro de Ciclo Fortalecedor de las Trayectorias Educativas, o “MCFIT”, como resultado de la

2 El proceso federal de regulación de la Modalidad establece, entre otras medidas, un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, aprueba documentos base y lineamientos curriculares nacionales para la EDJA (Resol. CFE N° 87/09 y Resol. CFE N° 118/10) y fija “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales” (Resol. CFE N°254/ 2015).

reorganización de la estructura académica del nivel primario de la modalidad en dos ciclos. A mediados de ese año, casi 2000 estudiantes se habían integrado a escuelas secundarias de adultos (DGEyC, 2014).

Por otro lado, la oferta de EDJA de nivel secundario presenta en nuestro país una gran variedad de tipos institucionales, en algunos casos yuxtapuestos como “capas geológicas”, dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados. En esta dinámica, a las propuestas históricas, mayormente asimiladas a las lógicas de la secundaria común (bachilleratos nocturnos, CENS, Bachillerato Libre para Adultos, Bachilleratos acelerados y sus variantes estatales y privadas) se han incorporado dispositivos novedosos. Por un lado, los ministerios de educación han venido desplegando programas o planes destinados a favorecer la terminalidad del nivel, tanto reconduciendo a los sujetos al sistema escolar, como generando ofertas alternativas de cursada y certificación. Por otro, la figura establecimientos “de gestión cooperativa y de gestión social” introducida por la Ley de Educación Nacional (Art. 13) dio un respaldo normativo a la expansión de los Bachilleratos Populares, aunque el estatuto que van adquiriendo en cada jurisdicción obedece a los procesos de negociación política en marcha en cada territorio. La disponibilidad de nuevas tecnologías promueve, también, la existencia de programas de terminalidad a distancia que, aunque sujetos a regulación estatal, parecen proclives a mercantilizarse, como dejan planteado algunas controversias surgidas en torno al Programa Adultos 2000 del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

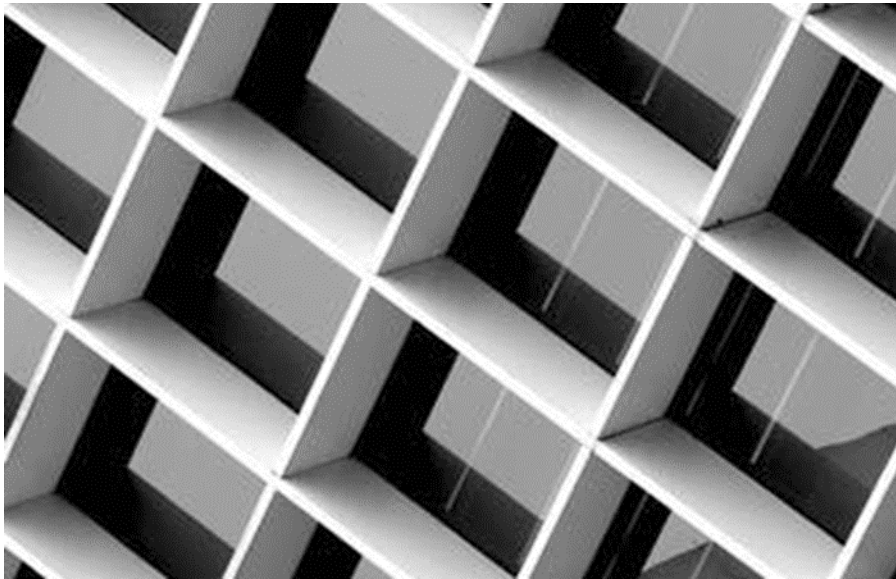
En este marco de alternativas, se destaca por su expansión el Plan FinEs 2 Secundaria, una política educativa nacional, acordada federalmente en 2008. En la Provincia de Buenos Aires, el distrito educativo en el que se inicia su implementación y el de mayor peso cuantitativo, el Plan venía desarrollando dos líneas de acción para el secundario: FinEs 1, destinada a jóvenes y adultos alumnos regulares que habiéndolo cursado adeudan materias del último año; y el FinEs 2 que, a partir de 2010, permite a los mayores de 18 años cursar y completar el nivel. En este caso, la política era implementada de manera conjunta por los gobiernos educativos nacional y provincial y el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” del Ministerio de Desarrollo Social. Su dispositivo, gestionado por los inspectores distritales de Adultos, apunta a “construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario”. Primero restringido a los cooperativistas del “Argentina Trabaja” y luego irrestricto, el Plan en la Provincia aumentó exponencialmente sus alumnos: comenzó con 25.000 inscriptos en 2010 y en abril de 2014 ya rondaba los 200.000.

Algunos de los protagonistas del FinEs 2 secundaria asocian esta expansión a tres factores: “la clave es la cursada”, señalan, aludiendo a un régimen académico presencial con una asistencia semanal de dos jornadas de cuatro horas cada una y la posibilidad de completar el nivel en tres años de estudio, o incluso en menor tiempo si en la sede se duplica ese esquema, llevándolo a cuatro días por semana. Para otros, el “armado territorial” es crucial porque abre las sedes en los barrios de residencia de los estudiantes, por iniciativa de municipios, organizaciones sociales, comunitarias, partidarias, religiosas, sindicales, y con menor frecuencia, gubernamentales o empresariales, a cargo de organizar y sostener su funcionamiento. Finalmente, destacan el aporte de

nuevos cursantes por parte de los programas nacionales de becas “PROGRESAR”<sup>3</sup> y de transferencia condicionada de ingresos “Ellas Hacen”<sup>4</sup>.

Como podía anticiparse, esta política genera controversias. Algunas posiciones valoran su aporte al cumplimiento del derecho a la educación, su cobertura masiva y la gestión conjunta de actores del sistema educativo y de otros ámbitos, como una estrategia que tiende a neutralizar el carácter expulsivo de la escuela común. También rescatan que habilita una pedagogía referenciada en la Educación Popular, y la atención a las dimensiones normativa y administrativa de modo de garantizar el acceso a la titulación. Las críticas, por su lado, señalan el riesgo de que el derecho a la educación en este caso se reduzca a un “acceso a la certificación”, si se consolida un circuito educativo precario y focalizado: inversión insuficiente, sobrecarga de tareas de gestión sin una dotación de personal acorde, contratos docentes a término con cobro demorado, carencias en la infraestructura y el equipamiento, déficit en la formación y capacitación de los profesores, baja institucionalidad de las sedes, y el atravesamiento de lógicas de subordinación política. Cabe señalar que algunas de estas restricciones también afectan a la oferta escolar de EDJA.

Los Bachilleratos Populares, por su parte, expresan un nuevo tipo de iniciativas pedagógicas impulsadas por educadores referenciados en la pedagogía freiriana, articulados con organizaciones y movimientos sociales populares. Desde la creación, en 1999, de “El Telar”, y luego de otros similares diseminados por todo el país y articulados en redes, con sus matices y contradicciones, conciben la escuela como una “organización social” y mediante la “apropiación del modo escolar (...) disputan con el Estado la política pública en el campo de la educación de jóvenes y adultos y también algunas dimensiones



3 El Programa de Respaldo a Estudiantes de la Argentina- PROGRESAR, iniciado en 2012 en la cartera social nacional, transfiere ingresos a los jóvenes de entre 18 y 24 años inclusive, con ingresos personales o del grupo familiar inferiores a tres salarios mínimo, vital y móvil que cursan estudios en cualquier nivel educativo y en ofertas de formación profesional en instituciones registradas.

4 El programa Ellas Hacen es una línea del Programa de Ingreso Social con Trabajo- Argentina Trabaja, creada en 2013 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, que transfiere ingresos a partir de la integración de cooperativas de trabajo y ofrece formación profesional y en derechos ciudadanos, exigiendo la terminalidad de niveles educativos. Focaliza en mujeres jefas de hogar desocupadas, residentes en “villas o barrios emergentes” y que perciben la Asignación Universal por Hijo en situación de “mayor vulnerabilidad”. Y exige como contrapartida la culminación de la escolaridad obligatoria.

de la escuela oficial” (Michi, 2012). Estas propuestas luchan por un reconocimiento estatal pleno como instituciones de gestión social, con financiamiento estatal y autonomía para designar a sus docentes, aunque, en la práctica, son más o menos aceptadas o resistidas por las respectivas autoridades y normativas provinciales a la hora de plasmar en políticas y normas el nuevo estatuto que fija la Ley de Educación Nacional.

Ahora bien, diversos estudios analizan los sentidos que construyen los estudiantes secundarios de EDJA sobre sus recorridos escolares, en algún caso conceptualizados como “migraciones en el sistema de educación” (Ampudia, 2007), que contemplan movimientos de “acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar” (Montesinos, Sinisi, Schoo, 2010) resultantes de una combinación de decisiones personales y condiciones estructurales. Los relatos refieren de forma recurrente procesos de desigualdad educativa transitados en circuitos diferenciados según el sector social que atienden. Y, en especial los que cursan en CENS y FinEs 2, contraponen el carácter selectivo y el régimen académico de la secundaria común, a los rasgos más flexibles, receptivos y de consideración como sujetos de conocimiento que atribuyen a la EDJA. En términos de un cursante del Plan: “explican más que en la escuela, te prestan más atención, y si te ven que estás trabado, te llevan, te buscan”.

En este punto es prudente matizar las interpretaciones. Actores e instituciones construyen significados y prácticas para la labor pedagógica en la secundaria de la modalidad que pueden ser categorizadas como “orientaciones” diversas y hasta antagónicas: asistenciales, de control social y moral o críticas del orden social y de la pedagogía hegemónica (Brusilovsky, Cabrera, 2012). En el plano de la enseñanza, hay que destacar que la oferta de formación docente específica para el área es escasa, en consonancia con la posición subalterna de la modalidad antes referida<sup>5</sup>, pero también vinculada con el escaso desarrollo de estudios e investigaciones en este campo de problemas que aporten a la producción de conocimientos, particularmente relacionados con la dimensión pedagógico-didáctica de las prácticas educativas.

## Una construcción política

El panorama trazado da cuenta de la relevancia actual de potenciar políticas, estudios, debates y demandas sociales apuntadas al fortalecimiento de la educación secundaria de jóvenes y adultos, como ámbito de garantía del derecho a la educación. Se trata de advertir y resolver la emergencia de procesos de “inclusión excluyente” (Gentili, 2011) producidos en el marco de una expansión de la escolaridad combinada con la profundización de la segmentación de las oportunidades educativas, que plasma, en el presente, en la cristalización de circuitos desiguales según el sector social de origen de los estudiantes. En esta línea, supone resistir la instalación de un “universalismo retrógrado” fundado en una “lógica del no-derecho, si se justifica en la necesidad del inferior, si se afana en la determinación de los mínimos o de la subsistencia” (Danani, 2012).

Esto significa abordar este propósito de fortalecimiento en toda su complejidad política y técnica, contemplando dispositivos elaborados, inversiones acordes, participación de los protagonistas, producción de conocimientos relevantes, institucionalización de propuestas, formación de educadores; con reformas que, a la vez que desarrollan otras alternativas de atención educativa, no eludan encarar la transformación del núcleo duro y, hasta el presente, más poblado del nivel secundario de EDJA: sus ofertas escolares.

<sup>5</sup> El Programa Nacional de Formación Permanente- Nuestra Escuela finalmente nunca abrió el postítulo para la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que tuvo en carpeta en los últimos años.

Una tarea política de dimensiones, si se considera, siguiendo a Rubenson, que “las pautas de la desigualdad en la educación de adultos reflejan la distribución del poder y los recursos sociales y, más precisamente aún, ejemplifican el grado en que la justicia, los derechos y las responsabilidades prevalecen en un país determinado” (UNESCO, 2010).

## Bibliografía

- » Ampudia, Marina (2007). La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relatos de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares. *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Tucumán
- » Brusilovsky, Silvia (2006). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc
- » ----- y Cabrera, María Eugenia (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.
- » Danani, Claudia (2012) El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo. en: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*. Buenos Aires: UNGS / UNAM/ RIEPS.
- » De la Fare, Mónica (2012) Estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos. *Serie Informes de Investigación* (8), Buenos Aires: ME-DiNIECE.
- » DGEyC de la PBA, Dirección de Educación de Adultos, Comunicación N° 1, febrero 2013
- » DGEyC, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación del Adultos (2014). El espacio de fortalecimiento de las trayectorias escolares Estrategias y acciones posibles desde los inspectores, directivos y docentes para acompañar y sostener la escolaridad secundaria de jóvenes de 15 a 17 años con Aprendizaje.
- » Di Pierro, María Clara C. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. en Caruso, A., Di Pierro, M. C. Ruiz Muñoz, M. y Camilo, M. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México D. F.: CEAAL/ CREFAL.
- » Finnegan, Florencia (agosto de 2014). Terminar el secundario, esa es la cuestión. en Suplemento La educación en debate n° 24 de UNIPE: Editorial Universitaria, *Le Monde diplomatique*, (disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Unipe-24.pdf>).
- » GEMSEP (2014) La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión Kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2. en *Encuentro de Saberes* (4), 58-66
- » Gentili, Pablo (2011) Marchas y contramarchas, en *Pedagogía de la igualdad*. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- » Junge, Gustavo A. (2014) El nivel medio de jóvenes y adultos en la provincia de Neuquén. Diagnóstico y políticas estatales. En *Polifonías. Revista de Educación* III (5), pp. 15-41



- » Lorenzatti, María del Carmen (2006) *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- » Michi, Norma (2012) Educación de Adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En: Finnegan, F. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: AIQUE
- » Ministerio de Educación de la Nación-DiNIECE, *Anuario Estadístico Educativo 2014*
- » Montesinos, M. Paula., Sinisi, Liliana, Schoo, Susana (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie: *Informes de Investigación (1)*, Buenos Aires: DiNIECE, ME
- » Ruiz Muñoz, M. Mercedes (2009) *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana-CREFAL
- » UNESCO, Instituto para la Educación a lo Largo de Toda la Vida (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE)*. Hamburgo. Disponible en: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf)



