



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Título de la tesis:

“Trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de escuelas medias de adultos de la ciudad de Santa Fe que interrumpieron la secundaria regular”

Directora de Maestría:

Graciela Frigerio

Directora de Tesis :

Evangelina Canciano

Maestrando:

María Bibiana Grandinetti

Santa Fe, mayo de 2016

Santa Fe, 26 de mayo de 2016.

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Secretaría de Posgrado

Dra. Sara Scaglia

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Usted, en mi carácter de directora, con el objeto de avalar la presentación de la Tesis: *“Trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de escuelas medias de adultos de la ciudad de Santa Fe que interrumpieron la secundaria regular”*, elaborada por Bibiana Grandinetti, en el marco de la Maestría de Políticas Públicas para la Educación, dirigida por la Dra. Graciela Frigerio.

La tesis presentada por Bibiana Grandinetti constituye una indagación fructífera dentro de los estudios sobre trayectorias escolares de estudiantes de escuelas secundarias, tema que en esta producción se focaliza en un asunto poco explorado como son los reingresos al sistema educativo de jóvenes estudiantes que abandonaron la secundaria regular a través de Escuelas Medias de Adultos (EEMPAS) ubicadas en la ciudad de Santa Fe, bajo la pregunta de qué buscan y qué encuentran los y las jóvenes en estas instituciones educativas.

En su riguroso desarrollo, la autora examina los conocimientos existentes sobre el objeto en cuestión, señala lo que considera sus alcances y límites para situar el trabajo que llevará adelante. Asimismo, plantea un recorrido pertinente y potente sobre nociones y perspectivas de autores que la acompañan en el análisis del material producido a partir de entrevistas cualitativas a estudiantes sobre sus historias escolares; historias que reconstruye con un interés genuino de comprenderlas e interrogar el papel de las instituciones educativas en las mismas.

Es relevante destacar el proceso de reflexión y revisión de los supuestos de partida que la autora fue realizando a medida que avanzaba en el análisis y en las presentaciones en los seminarios de escribientes. Es allí que produce un aporte significativo. Grandinetti advierte, de la mano de Charlot y otros autores, una cuestión escasamente considerada en los estudios sobre trayectorias y abandono escolar: el lugar de las relaciones con el saber que las escuelas secundarias habilitan u obstaculizan, así como también la posición de las escuelas medias de adultos respecto a sostener y convalidar modos de relación con el saber aprendidos en las historias escolares previas. Advertencia que indudablemente abre otros caminos de indagación y discusión sobre el trabajo educativo político en la escolarización de las nuevas generaciones.

Por lo expuesto aliento con entusiasmo la presentación de esta tesis. Sin otro particular, los saluda atentamente.



Evangelina Canciano

Índice

Prólogo: Historia de unas preguntas e inquietudes	p.1
Introducción	p.7
Cap. 1. El marco del trabajo	p.10
1.1. Los estudios existentes.....	p.10
1.2. Acerca de algunas nociones que acompañan el análisis: juventudes, trayectorias escolares, relaciones con el saber.....	p.30
1.3. Aspectos metodológicos y descripción del trabajo de campo.....	p.46
Cap. 2. Dejar la escuela	p.51
2.1. Características de los jóvenes entrevistados.....	p.51
2.2. Los recorridos en la escuela secundaria regular.....	p.58
2.3. El “abandono escolar” de la secundaria regular y los significados atribuidos al mismo.....	p.83
Cap. 3. Terminar la escuela	p.101
3.1. Los reingresos a la secundaria y la opción por las EEMPAS.....	p.101
3.2. Breve historia y principales características de las escuelas secundarias de la modalidad de jóvenes y adultos de Santa Fe.....	p.122
3.3. ¿Qué encuentran los jóvenes en las EEMPAS?.....	p.129
Algunas conclusiones e interrogantes para el debate	p.138
Bibliografía	p.151

Prólogo: Historia de unas preguntas e inquietudes

*La vida que dentro de nosotros fluye pide una
cierta transparencia.*

María Zambrano

La investigación que aquí se presenta fue desarrollada en el marco de la Maestría de Políticas Públicas para la Educación de la FHUC –UNL, dirigida por la Dra. Graciela Frigerio. A través de la misma, se busca 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.

Mi interés por la modalidad de adultos y los sujetos que asisten a ella, nace en mis años de estudiante universitaria cuando tuve la oportunidad de realizar un seminario de educación de adultos¹. En ese marco tomé contacto con algunos trabajos teóricos sobre educación de adultos que aportaron a pensar en las especificidades de la modalidad. Para aprobar la materia, realizamos con mi compañera Laura Sabas, un trabajo de investigación sobre la historia de las Escuelas de Enseñanza Media Para Adultos (en adelante EEMPAS) de Santa Fe² al visualizar que la llamada “educación de adultos” constituía un área de vacancia entre los investigadores del ámbito de las ciencias sociales ocupados de la historia de la educación argentina y/o santafesina.

Dicho trabajo pretendió contribuir al conocimiento de la modalidad, a partir de la realización de ciertas aportaciones generales que sirvieran de guía para futuras investigaciones. Pero además, nos sirvió –en tanto futuras docentes- para construir saberes y perspectivas acerca de la educación media de adultos, modalidad en la cual esperábamos algún día trabajar. Este anhelo se hallaba vinculado al interés que despertaba en nosotras el trabajo educativo con el sujeto al que, según los aportes teóricos del Seminario, se destinaba esta modalidad: un sujeto perteneciente a los sectores populares que ha sido marginado del sistema escolar y al que el discurso

¹ El Seminario de Educación de Adultos, dictado por la Prof. Lidia Rodríguez, se desarrolló en la FHUC –UNL en los meses de febrero y marzo del año 2006. Se trató de una asignatura optativa del área pedagógica destinada a los estudiantes de las carreras de los profesorado de la Facultad. Participaron del mismo otras personas vinculadas al trabajo educativo con adultos.

²Una versión acotada del trabajo de investigación realizado y titulado “La Educación Media de Adultos de la Provincia de Santa Fe, desde 1974 hasta la actualidad. Una historia de des-encuentros”, fue presentada en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, que se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, los días 26, 27 y 28 de noviembre del año 2010. Formato: CD. ISB 978-950-698-261-4.

pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado, negando los saberes contruidos en otros ámbitos distintos al escolar. Atendiendo a esta particularidad, considerábamos necesario el desarrollo de propuestas educativas distintas, valorando sobre todo la óptica freireana de educación con adultos de sectores populares que habíamos estudiado en el curso mencionado³. Con el tiempo, este deseo de trabajar en escuelas de adultos, se haría realidad.

Inicié⁴ mi trayectoria como docente en el sistema educativo y en el nivel medio en particular, trabajando en una escuela media regular de carácter público siendo aún estudiante de la carrera de Profesorado de Historia en la FHUC-UNL. Dicha escuela se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Santa Fe y fue fundada a principios del siglo XX (1906) con la finalidad de preparar a los alumnos para los estudios universitarios, formando profesionales que se incorporaran a la elite que ejerció el poder político y social en aquellos años. En la actualidad, los alumnos que concurren a la escuela ya no son, como a principios del siglo XX “los muchachos del centro”. Proceden de su gran mayoría de familias de trabajadores que se han visto fuertemente afectadas por la historia económica de nuestro país. Muchos provienen de los barrios más alejados y humildes de la ciudad. La matrícula de la institución es amplia, contando con más de 900 alumnos repartidos en dos turnos: mañana (700 alumnos) y noche (200 alumnos). Y con un plantel docente de alrededor de 100 integrantes. Cada año de escolaridad cuenta con siete divisiones a la mañana y con dos a la noche.

Allí encontré algo que despertó mi atención: a medida que se incrementa el año de estudio, disminuye la cantidad de estudiantes. Así en un mismo año calendario es muy superior la cantidad de alumnos en 1º año (cursos con 45 alumnos) que en 5º año (los cursos variaban entre 3 y 20 alumnos), al punto que hasta se miente en las actas oficiales para evitar que el Ministerio de Educación cierre algunas secciones de los últimos años; adquiriendo la estructura piramidal (muchas secciones de 1er año y pocas de 5ª o 6ª) que parece ya ser parte del paisaje de la educación secundaria en Argentina. Incluso, el espacio físico del aula de las secciones de los años superiores en esta escuela es menor, ya que están “destinadas” a albergar a menos estudiantes. Este descenso de los porcentajes de retención de alumnos a lo largo de los años, parece ser naturalizado por todos los actores vinculados al sistema escolar: “No te preocupes por ese alumno x,

³ Algunos de los trabajos leídos y discutidos en el Seminario fueron: Freire (1974), Bareto (1998), Flecha (1997), Flecha y López Palma (1997).

⁴ La fecha de inicio de mi trabajo como docente fue: 12/08/2009.

que el año que viene no va a estar más acá”, “A estos no les interesa la escuela, van a dejar”, “A los primeros años los padecés, pero en los últimos años se trabaja muy bien porque llegan los mejorcitos. Los otros van quedando en el camino”; son algunas de las opiniones y consejos que recibía de muchos de mis colegas. Como plantean, Canevari y otros: *“el efecto de “decantación” pareciera producirse como resultado de un destino ya prefijado e indiscutido”* (2012: 13). Ante esta realidad compleja, me pregunté: ¿por qué tan pocos estudiantes llegan a los cursos superiores? ¿Podemos asignar las responsabilidades solamente a estos sujetos? ¿Qué ocurre con esos alumnos que ya no están? ¿Y si no están en la escuela, dónde están?

Otro hecho motivó mi atención, es lo que se ha dado en llamar la “sobreedad” de los alumnos. Jóvenes de 15 o 16 años en primer año y de 17 o 18 años en segundo o tercer año. ¿Qué quería decir esto? La “sobreedad” es consecuencia de la repitencia, sin lugar a dudas. Allí fue cuando comencé a preguntarme: ¿hay alguna vinculación entre la repitencia y el abandono y entre estos fenómenos y la baja población en los cursos superiores?

Otras situaciones despertaron también mi preocupación. Cuando comenzaron las mesas de exámenes en el mes de diciembre, acudían a realizarme consultas alumnos que habían completado la escolaridad media el año anterior y aún adeudaban materias y otros que habían terminado la escolaridad hacia dos años, tres años e incluso más. ¿Por qué habiendo terminado de cursar quinto año, no logran rendir aquellas materias –a veces solo una o dos- para completar estudios y obtener el diploma? ¿Qué valoración existe en estos alumnos sobre el título secundario? Pero había otras situaciones más preocupantes aún, alumnos que terminaron de cursar quinto año y adeudaban algunas materias, pero nunca más se presentaron a rendirlas en la escuela: ¿estos alumnos abandonaron la escuela o bien estaban terminándola en otra modalidad?, me preguntaba.

Los problemas de abandono, retención y egreso de los estudiantes en la escuela media en la que di mis primeros pasos como docente, constituyen una manifestación de las dificultades que presenta la escuela secundaria en nuestro país frente a las exigencias de la obligatoriedad y de condiciones para la búsqueda de igualdad e inclusión de todos. Estas problemáticas que se han naturalizado, como lo decíamos con anterioridad, merecen en mi opinión una mayor atención interpelando a las propias instituciones educativas en las que estos fenómenos tienen lugar.

Paralelamente, mientras me desempeñaba como docente en la escuela media señalada y realizaba reemplazos en otras escuelas con similares características, comencé a trabajar en la modalidad de adultos en dos EEMPAS de la ciudad de Santa Fe⁵. Ambas EEMPAS presentan características comunes: se hallan en barrios céntricos de la ciudad de Santa Fe, a una y dos cuadras de Bv. Pellegrini, por lo que constituyen escuelas de fácil acceso desde los distintos puntos de la ciudad contando con paradas cercanas de colectivos. En otras cuestiones las escuelas presentan diferencias. Por ejemplo, mientras la primera posee solo dos secciones por curso, la segunda es una escuela más grande con más secciones y alumnos: dos secciones en primer año, tres secciones en segundo y tercer año y cinco secciones en cuarto y quinto año.

Al comenzar a trabajar en la modalidad de adultos, no pude evitar realizar un ejercicio comparativo. Si los cursos de los últimos años de la escuela media en la que por entonces trabajaba, cuentan con pocos alumnos; en las aulas de las escuelas medias de adultos no cabe ni un alfiler. En una de las EEMPA mencionada, la matrícula de los terceros y quintos años ascendía a 57/8 alumnos por sección. Es más, un dato común en estas instituciones y en el resto de las EEMPAS de la ciudad de Santa Fe es el incremento de postulantes en las inscripciones y la ausencia de bancos para todos. Esta tendencia al aumento de la matrícula de las EEMPAS, se verifica fundamentalmente en los terceros, cuartos y quintos años. Por eso, la existencia de una estructura piramidal invertida en el caso de una de las escuelas donde trabajo, mientras que en la otra escuela se viene solicitando desde hace tiempo a las autoridades la apertura de nuevas secciones para cuarto y quinto año principalmente, sin resultados favorables.

Además, me sorprendió el predominio de los adolescentes y jóvenes en la matrícula de las EEMPAS donde me desempeñaba como docente. Si bien, ya Rodríguez (1996) en sus escritos de los años noventa leídos en el Seminario que tuve la oportunidad de realizar, ya advertía que el sujeto al que se destina la educación de adultos, el “adulto pedagógico”, no se define por su edad considerando la notable presencia de jóvenes que por aquellos años asistían a la modalidad. Sin embargo, tal como lo señalan textos más recientes (Véase De la Fare, 2010), los jóvenes se han convertido en el grupo predominante entre los alumnos de las instituciones secundarias

⁵ En abril de 2011, me convocaron como docente interina en un segundo año de una EEMPA y a los pocos meses tomé las horas del otro segundo año al jubilarse la profesora titular de las horas. A su vez, en abril de 2012 me ofrecieron doce horas interinas en otra EEMPA, en la que a los pocos meses (agosto) terminé concentrando las 20 horas dejando la anterior escuela.

de la modalidad de jóvenes y adultos. De hecho, los mismos docentes y directivos de las escuelas de adultos por las que transito tienden a identificar en las EEMPAS dos grupos bien marcados a los que entienden con diferencias generacionales. Por un lado, los adultos, imagen estudiantil en parte asociada al original destinatario de las EEMPAS: el trabajador adulto, aunque ampliado también a amas de casa, desocupados. Por otro lado, los jóvenes o adolescentes, que se han incorporado en los últimos años masivamente a la modalidad. Este fenómeno, genera distintas posiciones e interpretaciones en las que se manifiesta una puja de sentidos por la definición de la modalidad, de sus “verdaderos” destinatarios, de su finalidad. Puja que se expresa en la sala de profesores, en las reuniones plenarias y en los propios pasillos cada vez que alguna problemática hace su aparición y pone en discusión una propuesta educativa pensada para un sujeto que no es el que predomina hoy en las aulas de las así llamadas “escuelas de adultos”.

Ante estas constataciones que indican una juvenilización de la escuela de adultos y un cambio de su perfil histórico asociado a la educación del adulto/trabajador, me pregunto: ¿por qué se ha incrementado la presencia de jóvenes en la matrícula de las escuelas de adultos? ¿Habría una relación entre este incremento y los procesos de repitencia y abandono de la escuela media regular de los que hablábamos con anterioridad? En el trabajo diario en las EEMPAS fui reconociendo características similares en las trayectorias escolares de muchos de sus estudiantes. De hecho, en las EEMPAS se encuentran jóvenes que fueron alumnos con anterioridad en las escuelas medias regulares en las que me desempeñé o me he desempeñado como docente y en las cuales tenían bajos rendimientos académicos, problemas para adaptarse al régimen de secundaria, vivieron repitencias y/o situaciones de abandono.

Además, a poco andar, pude observar el ingreso de estudiantes provenientes de escuelas privadas o escuelas técnicas y que pertenecen a sectores de clase media o clase media alta. Sobre todo, entre los alumnos más jóvenes. Esto comenzó a poner en discusión los aportes leídos al momento, que consideran a la educación de adultos como una modalidad atribuida a los sectores populares o con condiciones materiales desfavorables y a poner en cuestión las razones de orden estructural invocadas mayormente a la hora de explicar por qué éstos quedaron fuera de la escuela secundaria. Hoy los estudiantes de las escuelas de adultos parecen ser sobre todo jóvenes, que no han completado los niveles educativos en las edades esperadas en función de la normativa escolar y en las instituciones propias de la “educación común”, lo que induce

a interrogar, sobre todo, a la escuela secundaria convencional. Ahora bien, vale preguntarse: ¿cuáles son las razones por las cuales estos alumnos que dejaron la escuela media regular vuelven al sistema educativo y por qué lo hacen en una EEMPA? ¿Qué buscan en estas instituciones? ¿Y qué encuentran? ¿Habría diferencias entre la llamada “escuela común” y la EEMPA? ¿En qué ven estas diferencias?

La tesis que aquí se presenta nace de estos interrogantes, formulados desde mi propia experiencia como docente en las escuelas por las que transito diariamente y de las preocupaciones sostenidas a lo largo de estos años. Preocupaciones por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos sujetos, adolescentes, jóvenes y adultos, que encuentran dificultades persistentes para cumplimentar los derechos educativos que les reconocen nuestras leyes. Esta tesis es también, fruto de intercambios genuinos con mi directora de tesis, Mg. Evangelina Canciano. A ella mi eterno agradecimiento por su acompañamiento constante a lo largo de los meses que estuve escribiendo esta tesis, por su paciencia, su escucha, sus palabras alentadoras, sus comentarios pertinentes, y sobre todo, por sus preguntas (siempre elocuentes y provocadoras), que me permitieron pensar y repensar la escritura una y otra vez. Debo agradecer, además, a la directora de la maestría, Dra. Graciela Frigerio, y a todo el grupo de excelentes educadores con los que he compartido el cursado de la misma, especialmente a Leonardo Tell quien generosamente compartió conmigo lecturas, ideas y reflexiones. Finalmente, no quiero dejar de agradecer a mi familia y también, a cada uno de los jóvenes que he entrevistado, sin cuyas historias esta tesis no hubiese sido posible...

Introducción:

*Salir al encuentro, ponerse a buscar, huir de la inercia,
es una posición no siempre confortable,
pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda,
algo podrá ser hallado.*

Graciela Frigerio

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el nivel secundario asume renovada relevancia a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 de 2006. La Ley establece, por un lado, el derecho a la educación permanente y, por el otro, extiende la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. Estos postulados implican importantes desafíos políticos-pedagógicos para esta modalidad, en particular en lo que refiere a políticas efectivas de democratización educativa atendiendo al ingreso masivo en las instituciones escolares secundarias de la EPJA de jóvenes que dejan la escuela media regular.

Los anuarios de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DINIECE) muestran que entre los años 2001 y 2010 se produjo una expansión del total de alumnos secundarios de la Educación de Jóvenes y Adultos, una tendencia común a toda la educación media. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula de esta modalidad educativa ha sido superior al aumento en la escuela media regular. Al mismo tiempo, señalan que la población escolar del secundario de adultos, tiende a volverse más joven predominando en número los adolescentes y jóvenes, más que los adultos. En los estudios revisados sobre el tema (Cappellacci y Miranda, 2007), se vincula el incremento de la población joven en esta modalidad con el desgranamiento de la matrícula de la escuela media regular.

La provincia de Santa Fe no escapa a esta tendencia general. Las Escuelas de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPAS) han sido pensadas históricamente para que los adultos (trabajadores, padres de familia y también amas de casa) pertenecientes a sectores populares, realizaran o completaran su escolaridad media. Su espíritu se encuentra plasmado en la normativa que rigió, casi sin modificaciones, durante años en la provincia. Sin embargo, esta realidad ha ido cambiando. Actualmente, la matrícula de las EEMPAS está conformada mayoritariamente por jóvenes que, habiendo abandonado la escuela regular, retornan al sistema escolar en estas escuelas.

En este marco y con el propósito de brindar insumos en los debates actuales sobre políticas educativas destinadas a hacer efectiva la obligatoriedad de la escuela

secundaria, decidimos estudiar las trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de las escuelas medias de adultos (EEMPAS) de la ciudad de Santa Fe, que interrumpieron la continuidad de sus estudios en la escuela media regular. La pregunta-problema que estructura el trabajo es: *¿por qué algunos jóvenes que dejan la escuela secundaria, regresan al sistema escolar y lo hacen en una EEMPA? ¿Qué buscan en estas instituciones y que encuentran?*

En función de lo expresado, nos planteamos un objetivo general: colaborar en la producción de conocimiento sobre las trayectorias escolares de jóvenes estudiantes que ingresan a las EEMPAS, indagando tanto en las razones por las que abandonaron la escuela media regular, como en aquellas que explican su regreso al secundario en una EEMPA. A su vez, este objetivo se desagrega en otros más específicos: a. Identificar algunas características de los sujetos juveniles entrevistados; b. Analizar sus trayectorias escolares por la escuela media regular; c. Explicar las razones por las cuales dejaron la escuela e identificar los significados que atribuyen al “abandono escolar”; d. Explicar las razones que los llevaron a retomar el secundario en una EEMPA; e. Describir las modalidades que adoptan los regresos escolares y reconocer los sentidos que atribuyen a los mismos; f. Analizar las características de las EEMPAS en tanto oferta alternativa de terminalidad de la secundaria; g. Explorar el tránsito de los entrevistados por estas escuelas, reflexionando sobre las posibilidades que ofrecen las mismas para concluir la escolaridad media.

En cuanto al diseño de investigación, el concepto teórico-metodológico de trayectorias permite una aproximación a los modos en que los sujetos efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo (Terigi, 2008). Atendiendo al problema de investigación y a los objetivos propuestos, hemos decidido realizar un estudio cualitativo de las trayectorias escolares, profundizando en las vivencias, interpretaciones y experiencias de los sujetos que transitan por el sistema escolar. La construcción de datos se realizó mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 15 jóvenes de entre 18 y 25 años de edad con experiencias de escolaridad previa en la escuela media regular y que en la actualidad cursan tercero, cuarto o quinto año en tres EEMPAS de la ciudad de Santa Fe.

El texto que a continuación presentamos se compone de tres capítulos: en el primer capítulo, titulado “El marco del trabajo”, se expone el estado de la cuestión sobre el tema y el marco teórico y metodológico con el que se ha trabajado. En el segundo

capítulo, titulado “Dejar la escuela”, se caracteriza al grupo de jóvenes que conformaron la muestra, se analizan las trayectorias escolares de los mismos por la escuela media regular y se explican las razones por las que quedaron fuera de la misma y las formas en que significan el “abandono escolar”. En el tercer capítulo, titulado “Terminar la escuela”, se analizan los regresos escolares y la elección de la EEMPA como estrategia de reingreso al secundario, describiendo las formas en que se producen dichos retornos y el sentido que los jóvenes adjudican a los mismos. Se exploran, además, las características de las EEMPAS y las posibilidades que brindan para terminar la escuela media regular. En las conclusiones, se sintetiza el análisis realizado a lo largo de la tesis y se plantean algunos interrogantes para el debate.

Finalmente, cabe señalar que nuestro propósito con este trabajo es brindar algunas hipótesis para reflexionar acerca del papel de la escuela secundaria en el abandono escolar y el lugar de las escuelas secundarias de adultos en este proceso, contribuyendo al debate académico y a la construcción de conocimiento en estas áreas específica. Además, nos interesa mostrar la relevancia social de la temática aquí abordada, con el fin de reafirmar la necesidad de elaboración de políticas que aseguren el derecho a la educación secundaria a todos y a todas.

Capítulo 1: El marco del trabajo

En este capítulo examinaremos los estudios existentes sobre el objeto de estudio en cuestión, señalando los alcances y los límites para situar el trabajo que llevaremos adelante. Asimismo, precisaremos las nociones y perspectivas teóricas que acompañan el análisis del material producido a partir de entrevistas a estudiantes sobre sus trayectorias escolares, a la vez que describiremos la metodología utilizada y el trabajo de campo realizado.

1.1.Los estudios existentes

Como señalan Schoo, Sinisi y Montesinos (2010), el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos no cuenta con un corpus importante de investigaciones y estudios realizados en torno a los estudiantes de las escuelas de jóvenes y adultos en la Argentina y sus trayectorias sociales y educativas, en especial, de aquellos jóvenes que ya cuentan con la escolaridad primaria completa y respecto de los cuales se trata de promover la vinculación escolar y la terminalidad de la enseñanza secundaria. Al respecto, remarcan que la educación secundaria para jóvenes y adultos se diferencia de la escolaridad básica destinada a este grupo social, que sí cuenta con una historia más larga, con mayor producción escrita y un universo más vasto de experiencias educativas.

Dentro de las producciones que se centran en los estudiantes de las escuelas secundarias de la modalidad, De la Fare (2013) realiza una descripción de los estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos utilizando datos estadísticos de la DINIECE/ME y del INDEC. Si bien la autora se centra en el ámbito nacional, desagrega algunos datos por jurisdicciones provinciales, aportando así, información significativa para la construcción de nuestro objeto de estudio.

De la Fare comienza señalando que entre los años 2001 y 2010 (años sobre los cuales se poseen datos censales), se produjo un aumento sistemático de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA en el marco de un incremento general de la matrícula de esta modalidad educativa. Sólo en el 2005 se identifica en la EPJA una leve disminución de estudiantes, que fue revertida en el 2007. En ese año, el número de matriculados superó en cantidad al registrado con anterioridad a ese descenso y en

2009/2010 los porcentajes de aumento de estudiantes matriculados prácticamente alcanzaron o superaron los mayores porcentajes de crecimiento de la última década. Incluso, la autora agrega que el crecimiento cuantitativo general de estudiantes de la EPJA ha sido mayor al experimentado por los estudiantes de la educación común, como muestra el “Cuadro N° 1.

Cuadro N° 1. Estudiantes matriculados en la educación formal según tipo de Educación. 2000-2010. Total país

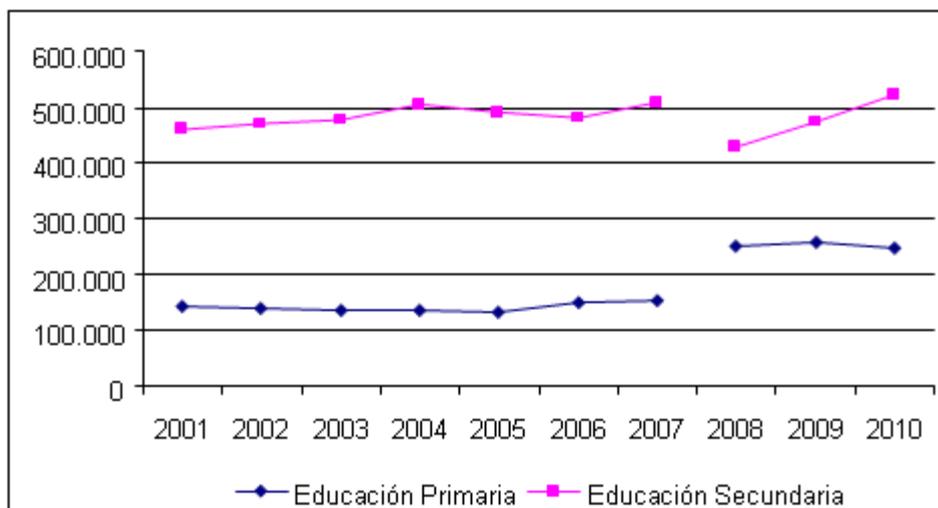
Año	Total	Tipo de Educación					
		Educación Común	EPJA	Incremento Ed. Común	Incremento EPJA	Incremento Ed. Común	Incremento EPJA
2001	10.610.275	9.912.845	602.609	130.300	27.390	1,3%	4,8%
2002	10.706.414	9.988.897	610.091	76.052	7.482	0,8%	1,2%
2003	10.778.388	10.058.950	613.194	70.053	3.103	0,7%	0,5%
2004	10.862.309	10.109.677	640.611	50.727	27.417	0,5%	4,5%
2005	10.885.334	10.148.280	625.495	38.603	-15.116	0,4%	-2,4%
2006	10.911.845	10.170.378	629.413	22.098	3.918	0,2%	0,6%
2007	10.793.945	10.016.052	661.143	-154.326	31.730	-1,5%	5,0%
2008	11.060.005	10.280.289	680.235	264.237	19.092	2,6%	2,9%
2009	11.278.962	10.445.772	732.751	165.483	52.516	1,6%	7,7%
2010	11.890.980	10.563.613	768.309	117.841	35.558	1,1%	4,9%

Un Informe de la DINIECE (Cappellacci y Miranda, 2007) explica que la tendencia expansiva de la educación secundaria regular que se registra durante los años ochenta en el marco de la transición democrática, continuó hasta el ciclo lectivo de 2002, cuando se produjo un cambio de tendencia. Son varias las hipótesis que pueden dar sentido a esta disminución, según los autores del informe. La primera hipótesis hace referencia a la recuperación económica que se expandió a partir del año 2003, con un amplio impacto sobre la creación de empleo. En esta dirección, las mayores posibilidades ocupacionales podrían estar compitiendo con la escolarización de los jóvenes, que por cuestiones económicas o de otro orden, habrían ingresado a la actividad laboral. La segunda hipótesis tiene en cuenta los factores endógenos al propio sistema educativo y considera que una significativa proporción de jóvenes habrían optado por continuar sus estudios en la modalidad de educación de adultos, que presenta

una oferta más flexible o más atractiva para algunos grupos. Más adelante volveremos sobre este tema.

Por otro lado, si se analiza el crecimiento de matrícula al interior de la EPJA - considerando los niveles educativos-, se observa que en la última década han predominado los estudiantes de la Educación Secundaria. Característica coherente con los datos censales disponibles que indican una mayor cantidad de población de 15 años y más que no completó la escolaridad secundaria que aquellos que no completaron el nivel primario⁶. En 2010, cursaban el nivel secundario en la EDJA 522.289 estudiantes (sin contar el programa FINES). La cifra puede contrastarse con los casi once millones de ciudadanos mayores de 15 años que no asistían al sistema escolar al momento del Censo 2010, aun teniendo las credenciales educativas para cursar el nivel. Estas cifras permiten dimensionar la magnitud del desafío que enfrentan las políticas públicas. En función de estas consideraciones, la información correspondiente a ambos períodos es presentada por De la Fare (2013) en el “Gráfico N° 1”.

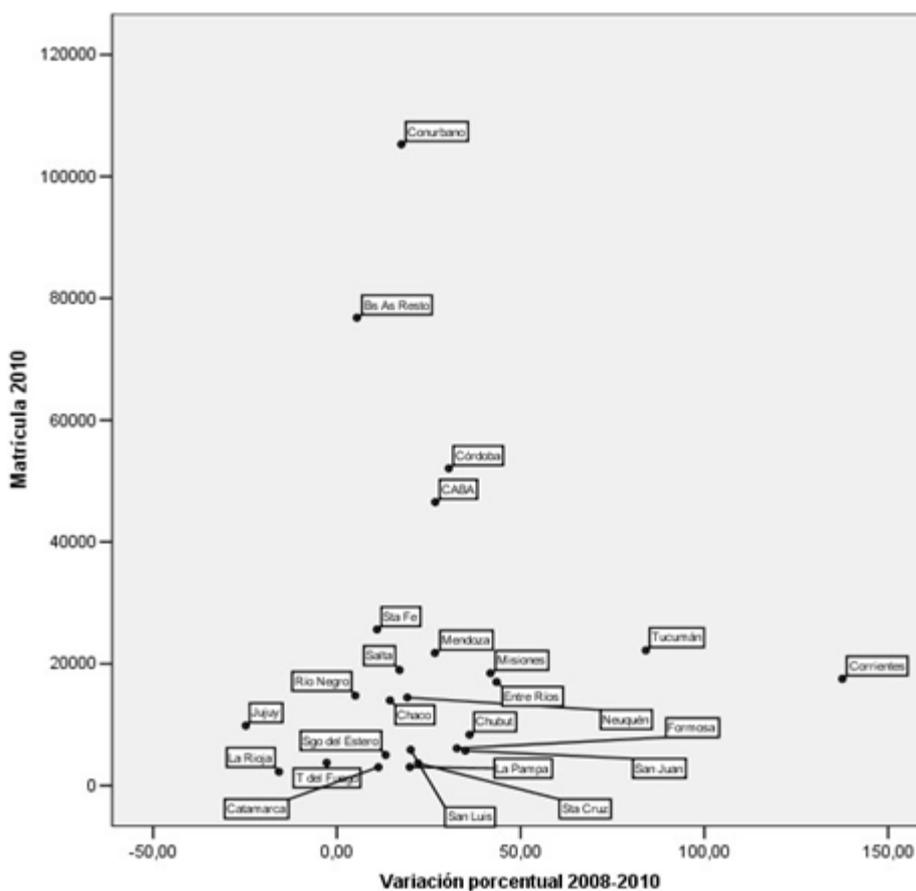
Gráfico N° 1. Estudiantes matriculados en la EPJA por nivel educativo. 2001-2007 y 2008-2010. Total país.



⁶ Resulta importante aclarar que la autora considera las modificaciones introducidas en los niveles del sistema educativo a partir de la LEN. Por tanto, para el período 2000-2007, tuvo en cuenta las ofertas educativas de nivel primario/EGB1y2 como Educación Primaria y las correspondientes a EGB3/Polimodal/Media como Educación Secundaria. A partir del año 2008 se tomaron específicamente los datos de Educación Primaria y Educación Secundaria de los Relevamientos Anuales de la DiNIECE/ME.

La autora desagrega la información por provincias, comparando la variación porcentual de estudiantes del nivel secundario matriculados en el período 2008-2010. Como lo muestra el “Gráfico N° 2”, se visualiza que la mayoría de las provincias experimentaron un aumento del porcentaje de estudiantes matriculados. El mayor grupo de provincias, entre las que se encuentra Santa Fe, experimentaron un incremento de hasta un 50% de estudiantes secundarios matriculados en la EPJA, dos jurisdicciones superan ampliamente este porcentaje (Buenos Aires y Córdoba) y sólo en tres provincias se produjo una disminución del número de estudiantes en términos de variación porcentual.

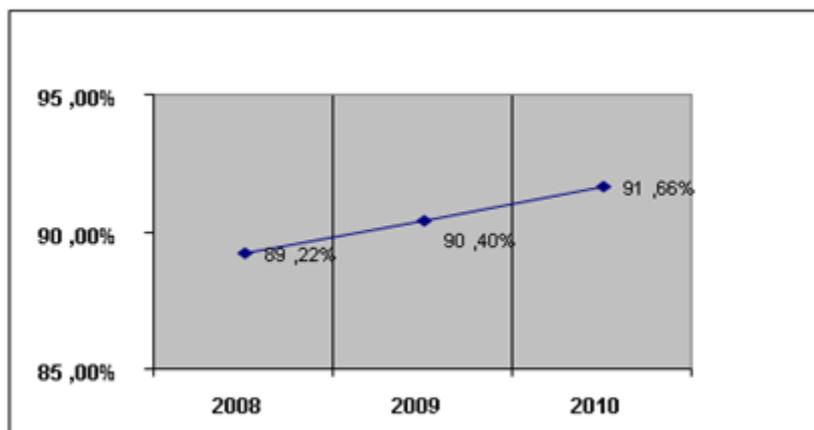
Grafico N° 2. Variación porcentual de estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por jurisdicción. 2008-2010.



De la Fare también plantea que durante los años estudiados, el sector de gestión estatal en la EPJA ha presentado una concentración de matrícula que experimentó un leve incremento, como muestra el “Gráfico N° 3”. Aclara que esta misma tendencia general se registra en la mayoría de las jurisdicciones, con la gran excepción de la

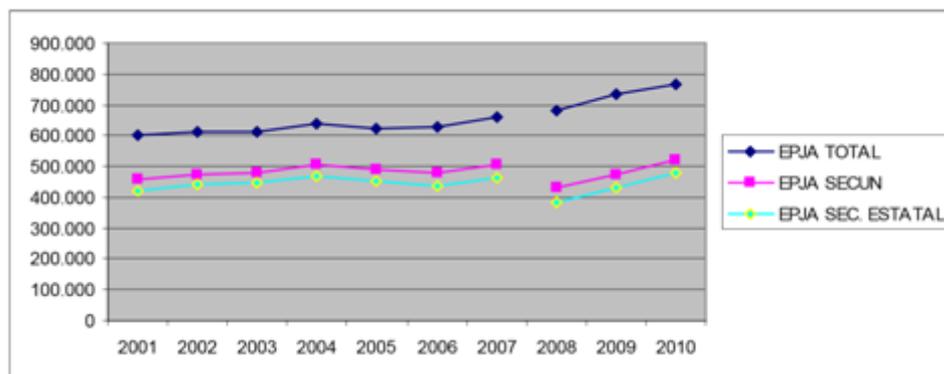
provincia de San Luis, y que la matrícula del sector de gestión estatal en la EPJA a nivel nacional prevalece aún más en el ámbito rural.

Grafico N° 3. Concentración de matrícula del nivel secundario de la EPJA en el sector de gestión estatal. 2008-2010. Total país.



Este marcado predominio de la oferta de gestión estatal explica similitudes entre la tendencia general de crecimiento de la matrícula con la correspondiente al sector de gestión estatal, como muestra el “Gráfico N° 5”.

Gráfico N° 5. Evolución de la matrícula del nivel secundario de la EPJA. EGB3/Media/Polimodal EPJA 2001-2007 y Educación Secundaria EPJA 2008-2010. Total país.



De la Fare agrega un dato más al señalar que en el período 2008-10, se incrementaron los estudiantes de nivel medio de la EPJA en otras modalidades del sistema educativo como Contextos de Encierro y Educación Rural. Sin embargo, es menor el número de estudiantes de este nivel educativo de la Educación Intercultural

Bilingüe, que disminuyó levemente. Estos datos pueden observarse en el “Cuadro N° 2”.

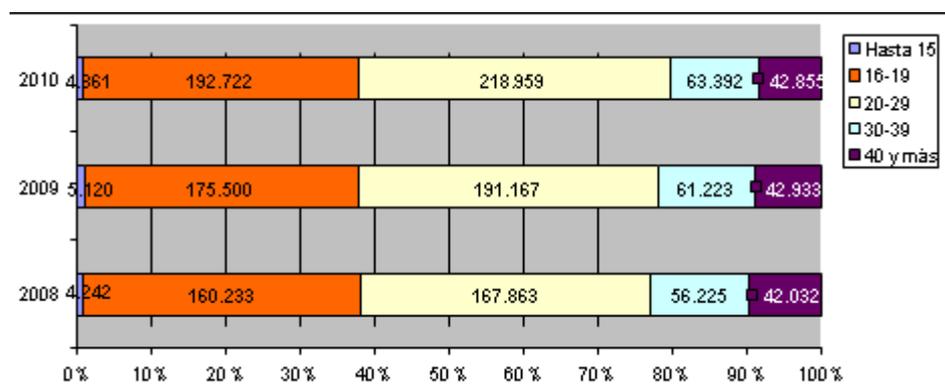
Cuadro N° 2. Estudiantes de nivel secundario de la EPJA por año, según otras modalidades. 2008-2010. Total país

Año	Educación Secundaria			
	EPJA	Educación Rural	Educación en contexto de privación de libertad	Educación Intercultural bilingüe
2010	522.289	19.320	13.861	236
2009	475.943	15.990	10.961	307
2008	430.595	11.839	10.706	561

Por otra parte, en relación a las edades de los estudiantes, De la Fare sostiene que a partir de los datos estadísticos es posible visualizar que el nivel secundario de la EPJA presenta una importante diversidad. Sin embargo, afirma que en el período 2008-10 predominan en número los adolescentes y jóvenes, más que los adultos y adultos mayores. Agrega que: *“Esta característica no es novedosa, en el año 2000 ya se señalaba que el 69% de los matriculados se encontraban en la franja etaria de hasta 24 años, mientras que el 31% estaba en el grupo de 25 años y más. Además, también se advertía para el período 2002/2006 un importante crecimiento del grupo más joven en el nivel secundario de adultos: “los estudiantes de 8°, 9° de EGB/Polimodal/Medio de la Educación de Adultos de hasta 18 años pasaron de 98.640 en el 2002 a 147.121 en el 2006”* (De la Fare, 2013: 27). Llama la atención que, ante esta constatación, no existan muchos estudios que intenten interrogar la mayor presencia de jóvenes en escuelas pensadas originalmente para “adultos”.

Al considerar la distribución de los grupos por edad de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA en los últimos años, se observa que los mayores porcentajes corresponden al grupo de 20 a 29 años seguido por el grupo de 16 a 19 años, con una marcada diferencia en relación con la cantidad de estudiantes de los grupos de 30 a 39 años y de 40 años y más; como muestra el “Gráfico N° 9”.

Gráfico N° 9. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad. 2008-2010. Total país



*Nota: Total estudiantes: 430.595(2008) – 475.943(2009) – 522.289 (2010)

Un análisis de cada uno de estos grupos, muestra que a nivel nacional, entre 2008 y 2010, el grupo de 40 y más años permaneció casi constante en número de matriculados, aunque con un leve incremento en el 2009. El grupo de 12 a 15 años presenta una tendencia similar. Los estudiantes de 30 a 39 años aumentaron en número pero tendieron a disminuir su representatividad porcentual en el total de la modalidad: del 13,1% en el 2008 al 12,1% en el 2010. Los aumentos más marcados en el número de matriculados se han producido en el grupo de 20 a 29 años, que experimentó un crecimiento de casi el 14% en el período 2008/2009 y de prácticamente un 13% en el bienio siguiente; seguido por el grupo de 16 a 19 años que aumentó en un 9,5% y casi un 9% en los mismos años.

A nivel jurisdiccional, en el período señalado, De la Fare visualiza el predominio proporcional en la matrícula del nivel secundario de la EPJA de los grupos de estudiantes de 16 a 19 años y de 20 a 29 años. Considerados conjuntamente, ambos grupos representaron entre el 70% y el 80% del total de la matrícula y en algunas jurisdicciones superaron el 90%, como lo muestra el “Cuadro N° 5”.

Cuadro N° 5. Distribución de la matrícula de nivel secundario de la EPJA por grupos de edad de 16 a 19 y de 20 a 29 años según jurisdicción (%). 2008-2010. Total país.

División Político/territorial	16 a 19 años			20 a 29 años		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	160.233	175.500	192.722	167.863	191.167	218.959
Ciudad de Buenos Aires	26,9%	27,0%	25,5%	36,3%	35,5%	38,4%
Buenos Aires	31,2%	30,8%	31,0%	42,2%	44,7%	45,5%
Conurbano	30,6%	29,1%	29,5%	41,9%	44,7%	45,9%
Bs. As. Resto	31,9%	33,1%	33,1%	42,6%	44,8%	44,9%
Catamarca	25,5%	29,9%	36,7%	46,2%	45,5%	40,9%
Córdoba	33,3%	33,6%	31,5%	39,2%	39,0%	41,5%
Corrientes	37,6%	37,4%	47,8%	38,9%	40,8%	34,2%
Chaco	22,9%	23,6%	28,7%	47,6%	47,3%	48,5%
Chubut	47,9%	47,8%	46,1%	36,5%	37,5%	39,4%
Entre Ríos	45,2%	47,9%	52,6%	39,9%	38,5%	34,7%
Formosa	42,9%	41,4%	40,5%	35,7%	33,1%	36,0%
Jujuy	36,9%	42,0%	42,1%	39,2%	38,5%	35,2%
La Pampa	31,1%	28,3%	36,2%	36,2%	36,7%	38,5%
La Rioja	52,1%	61,3%	53,1%	33,4%	32,0%	42,7%
Mendoza	48,9%	47,4%	44,8%	36,4%	36,5%	44,5%
Misiones	57,0%	56,0%	53,6%	27,8%	28,7%	33,1%
Neuquén	47,0%	45,9%	44,8%	38,9%	37,5%	41,8%
Río Negro	52,2%	51,6%	48,9%	32,7%	35,0%	38,0%
Salta	43,0%	46,1%	44,3%	41,3%	41,3%	47,7%
San Juan	47,5%	50,8%	47,6%	38,8%	37,8%	42,8%
San Luis	40,7%	40,9%	42,4%	41,1%	37,5%	37,7%
Santa Cruz	40,8%	38,8%	44,2%	43,6%	45,8%	46,5%
Santa Fe	52,5%	39,6%	38,2%	31,6%	40,6%	42,5%
Sgo. del Estero	51,8%	50,0%	55,8%	35,0%	33,8%	39,8%
Tucumán	50,7%	50,2%	45,2%	30,2%	32,3%	37,9%
T. del Fuego	30,9%	33,7%	39,0%	36,8%	38,4%	37,8%

Si se realiza un análisis por grupos de edades entre 2008 y 2010, se observa que en diecinueve jurisdicciones aumentó el número de estudiantes de 16 a 19 años en la matrícula del nivel secundario de la EPJA, aunque con diferencias en el nivel de estos incrementos. En otras cinco (Jujuy, La Rioja, Río Negro, San Luis y Santa Fe) se produjeron algunas variaciones alternando aumentos y disminuciones del número de matriculados de estas edades entre 2008/2009 y 2009/2010. En esos mismos años, se detecta que el grupo de 20 a 29 años de este mismo nivel educativo se mantuvo

prácticamente igual en número en Catamarca, La Rioja y Tierra del Fuego; disminuyó en Jujuy y aumentó en las restantes jurisdicciones, como muestra el “Cuadro N° 6”.

Cuadro N° 6. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad de 16 a 19 y de 20 a 29 años según jurisdicción. 2008-2010. Total país

División político-territorial /	16 a 19 años			20 a 29 años			Total estudiantes nivel secundario EPJA		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	160.233	175.500	192.722	167.863	191.167	218.959	430.595	475.943	522.289
Ciudad de Buenos Aires	9.895	11.463	11.870	13.342	15.071	17.873	36.721	42.464	46.548
Buenos Aires	50.625	52.392	56.477	68.562	76.093	82.841	162.416	170.192	182.095
Conurbano	27.416	28.416	31.045	37.554	43.675	48.350	89.572	97.811	105.282
Bs. As. Resto	23.209	23.976	25.432	31.008	32.418	34.491	72.844	72.381	76.813
Catamarca	692	937	1.108	1.256	1.428	1.235	2.716	3.137	3.023
Córdoba	13.280	16.106	16.409	15.665	18.700	21.615	39.921	47.908	52.077
Corrientes	2.772	3.759	8.378	2.874	4.106	5.998	7.382	10.052	17.535
Chaco	2.804	2.955	4.010	5.811	5.922	6.777	12.219	12.520	13.986
Chubut	2.939	3.634	3.858	2.244	2.852	3.295	6.142	7.599	8.360
Entre Ríos	5.361	6.022	8.953	4.725	4.841	5.904	11.856	12.569	17.007
Formosa	1.978	2.385	2.480	1.647	1.908	2.202	4.614	5.763	6.120
Jujuy	4.828	5.536	4.144	5.134	5.075	3.465	13.099	13.170	9.852
La Pampa	792	797	1.107	922	1.032	1.177	2.550	2.815	3.056
La Rioja	1.409	1.595	1.210	903	832	973	2.704	2.604	2.278
Mendoza	8.411	9.572	9.766	6.256	7.367	9.683	17.192	20.180	21.778
Misiones	7.425	8.678	9.900	3.624	4.451	6.115	13.017	15.498	18.454
Neuquén	5.712	6.259	6.481	4.723	5.110	6.040	12.141	13.633	14.466
Río Negro	7.336	7.659	7.226	4.603	5.185	5.614	14.064	14.833	14.770
Salta	6.978	8.533	8.400	6.693	7.640	9.054	16.214	18.518	18.977
San Juan	2.022	2.747	2.731	1.651	2.044	2.458	4.254	5.404	5.740
San Luis	1.995	2.461	2.497	2.012	2.256	2.215	4.899	6.012	5.883
Santa Cruz	1.224	1.456	1.617	1.307	1.716	1.701	2.997	3.748	3.659
Santa Fe	12.140	9.093	9.801	7.292	9.315	10.897	23.111	22.947	25.636
Sgo. del Estero	2.301	2.266	2.807	1.553	1.531	2.003	4.439	4.534	5.028
Tucumán	6.121	7.634	10.027	3.642	4.913	8.405	12.065	15.212	22.206
T. del Fuego	1.193	1.561	1.465	1.422	1.779	1.419	3.862	4.631	3.755

De la Fare compara estos datos con los referidos a otros grupos de edad a nivel nacional: los adultos de 30 a 39 años, que representaron en los años en estudio entre el 12% y el 13% de la matrícula de este nivel de la modalidad, y los estudiantes de más de 40 años, que representaron entre un 9% y un 8%; en ambos casos con una leve

disminución en relación con la proporción de estudiantes de estas edades en el total de la matrícula de nivel secundario de la EPJA.

Al desagregar estos datos por jurisdicciones, la autora resalta la presencia de algunas diferencias, pero aclara que en ningún caso los dos grupos antes mencionados alcanzan el 20% del total de matriculados de este nivel educativo y en varias provincias constituyen menos del 10% del total de matriculados en el nivel secundario de la EPJA como lo muestra el “Cuadro N° 7”.

Cuadro N° 7. Estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA por grupos de edad de 30 a 39 y de 40 y más años según jurisdicción. 2008-2010. Total país

División Político/territorial	30 a 39			40 y mas		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Total País	13,10%	12,90%	12,10%	9,80%	9,00%	8,20%
Ciudad de Bs.As.	17,60%	17,90%	19,40%	18,20%	18,60%	16,00%
Buenos Aires	15,00%	14,50%	14,00%	11,40%	9,90%	9,40%
Conurbano	15,40%	15,40%	14,40%	11,80%	10,80%	10,10%
Buenos Aires Resto	14,50%	13,30%	13,30%	11,00%	8,60%	8,50%
Catamarca	16,30%	15,10%	14,70%	12,00%	9,50%	7,80%
Córdoba	15,90%	15,50%	15,00%	11,30%	11,70%	11,80%
Corrientes	13,10%	12,80%	8,10%	10,30%	9,00%	4,70%
Chaco	15,80%	18,80%	15,00%	13,70%	10,30%	7,90%
Chubut	9,60%	7,60%	9,30%	4,70%	4,70%	4,50%
Entre Ríos	8,60%	8,30%	6,60%	4,10%	4,00%	3,40%
Formosa	11,50%	13,30%	12,20%	5,80%	9,80%	7,90%
Jujuy	11,50%	8,40%	8,80%	7,00%	4,20%	5,10%
La Pampa	15,70%	20,50%	14,30%	15,50%	11,30%	8,40%
La Rioja	9,50%	3,80%	2,90%	4,60%	2,30%	1,20%
Mendoza	8,90%	9,80%	7,00%	5,20%	5,60%	3,60%
Misiones	6,50%	5,80%	6,90%	3,30%	3,70%	5,00%
Neuquén	8,10%	8,70%	8,30%	4,50%	5,10%	4,60%
Río Negro	9,00%	8,10%	8,10%	4,80%	3,70%	3,80%
Salta	10,20%	8,50%	6,00%	4,90%	3,50%	2,00%
San Juan	8,70%	7,30%	6,50%	3,80%	3,20%	2,30%
San Luis	7,20%	8,70%	7,70%	8,10%	11,60%	11,90%
Santa Cruz	10,60%	10,80%	7,10%	5,00%	4,50%	2,20%
Santa Fe	9,30%	12,10%	12,30%	6,50%	7,50%	6,90%
Sgo. del Estero	6,30%	6,60%	2,60%	2,30%	1,60%	0,40%
Tucumán	9,10%	8,70%	8,90%	5,80%	5,10%	5,90%
Tierra del Fuego	16,10%	14,70%	13,20%	16,20%	13,10%	9,90%

A partir de lo expuesto, podemos preguntarnos: ¿Qué nos aporta el estudio de De la Fare para nuestro estudio de los estudiantes del nivel secundario de la EPJA de Santa Fe? Compartimos aquí las principales conclusiones.

En primer lugar, entre el 2001 y 2010, se produjo un aumento sistemático de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA, siendo incluso mayor al experimentado por los estudiantes de la educación común para el mismo período. Santa Fe participó de este proceso y, como la mayoría de las provincias, experimentó en los años 2008 – 2010 un incremento de hasta un 50% de estudiantes secundarios de la EPJA.

En segundo lugar, existe en Santa Fe como en la mayoría de las jurisdicciones, una correspondencia de la tendencia general de crecimiento de la matrícula con la correspondiente al sector de gestión estatal. De hecho, en la provincia de Santa Fe la oferta de EPJA del sector privado es muy escasa.

En tercer lugar, al considerar la distribución de los grupos por edad de los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la EPJA a nivel nacional en los años 2008-2010, se observa que los mayores porcentajes corresponden al grupo de 20 a 29 años seguido por el grupo de 16 a 19 años, con una marcada diferencia en relación con la cantidad de estudiantes de los grupos de 30 a 39 años y de 40 años y más. Desagregando los datos por provincia, vemos que Santa Fe participó de esta tendencia. Considerando a los dos primeros grupos juntos (alumnos de 20 a 29 años y de 16 a 19 años), podemos decir que los estudiantes adolescentes y jóvenes para el 2010 representaban algo más del 80% del total de la matrícula de modalidad (20.698 de 25.636 alumnos totales). Aunque, cabe aclarar, mientras se evidencia una tendencia a la disminución del número de matriculados del grupo de 16 a 19 años (pasó de 12.000 estudiantes en el año 2008 a 9.801 en el año 2010), disminución que el gobierno provincial atribuye a su labor en orden a cumplir con la normativa que estipula los 18 años como edad mínima para el ingreso a EEMPA⁷, el número de estudiantes del grupo

⁷ El decreto provincial 212 de 1999, estipula que los alumnos con 17 años cumplidos antes del 30 de junio del año sólo podrán estudiar en una EEMPA en casos excepcionales y tras un proceso de fiscalización de la situación social extraordinaria. En un artículo periodístico de febrero de 2013, un funcionario del ministerio de educación de la provincia de Santa Fe, German Faló, señalaba que desde hacía cuatro años, las excepciones en las escuelas públicas “*son cada vez menos frecuentes*” ya que “*la política del ministerio es que el joven entre 15 y 18 no tenga que acudir a EEMPA. La intención es respetar la anualidad pedagógica*”. En tal sentido, señaló que entrevistas, informes de asistentes sociales, visitas domiciliarias y demás trámites son parte del filtro propuesto desde el gobierno para que las

de 20 a 29 años, experimentó un crecimiento sostenido (pasó de 7.292 en el año 2007 a 10.897 alumnos en el año 2010). Así, para el año 2010, los estudiantes del primer grupo representaban un 38,2% del total de matriculados, mientras que el segundo grupo representaba un 42,5% del total de estudiantes del nivel secundario de la EPJA.

Al comparar estos datos con los referidos a otros grupos de edad, se infiere que: el grupo de 40 y más años permaneció casi constante en número de matriculados pasando del 6,50% en el 2008 al 5,90% al 2010, con un leve incremento en el año 2009. Mientras que el grupo de estudiantes de 30 a 39 años aumentó en un 3%, aunque representa un porcentaje menor dentro del total de los matriculados en el nivel secundario de la EPJA, llegando al 12, 30% en el año 2010. En cambio, el grupo de 40 y más años permaneció casi constante en número de matriculados pasando del 6,50% en el 2008 al 5,90% al 2010, con un leve incremento en el año 2009.

Ante estos datos, podemos preguntarnos: ¿Por qué se ha incrementado el número de jóvenes en la matrícula de las EEMPAS? En los documentos oficiales sobre el tema, este fenómeno aparece vinculado a otro que hemos mencionado al principio de este apartado: la reducción de la matrícula de las escuelas regulares de nivel medio en la primera década del siglo XXI. En un documento del año 2008 publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, se interpreta que: “[...] parte de la disminución puede explicarse por el traslado que se viene registrando desde la educación común a la educación de adultos [...] más del 70% de la disminución de la matrícula de educación común podría explicarse por el incremento de jóvenes en la educación de adultos”⁸.

Al respecto, Brusilovsky y Cabrera critican la mirada optimista del informe oficial respecto del crecimiento de la matrícula en la educación de adultos ya que el mismo señala que “esto estaría sugiriendo [...] un proceso de reinserción de jóvenes que, habiendo abandonado la educación común, se reincorporan al sistema en busca de

EEMPAS “no se conviertan en salidas fáciles para jóvenes atraídos por el sistema del dos por uno, por el cual se reduce el cursado de una escuela media a la mitad”. Según Faló, en 2009 se empezó un trabajo intenso para revertir esta tendencia cultural para abusar el régimen de excepcionalidad. “Hoy el cumplimiento de la normativa es innegociable pero evidentemente durante algún tiempo los controles fueron más relajados”, explicó el funcionario. Diario El Ciudadano, 25 febrero 2013.

⁸ “Documento preliminar para la discusión de la educación secundaria en Argentina. Borrador para el debate”, octubre de 2008, p. 12, en: <http://www.idukay.edu.ar/dmdocuments/preliminar.pdf>

nuevas oportunidades, para completar su escolaridad".⁹ La situación de reingreso al sistema a través de la escuela para adultos es analizada como fruto de una decisión personal, tomada por cada estudiante, reflejando la naturalización de una situación que las autoras juzgan como preocupante, a saber: *"la escuela para adolescentes reduce su incorporación y estos jóvenes están, cada vez más, en escuelas que no fueron pensadas para ellos"* (2012: 17).

Una mirada optimista podría hacer pensar que, resuelta la educación escolar primaria o media para toda la población, las escuelas para adultos podrían desaparecer, o bien adquirir nuevas características, ligadas a la educación continua de estas personas. Pero la dificultad de la escuela común para lograr la incorporación y retención de los niños y adolescentes, lejos de lograrse, se está agudizando. De esta forma, los autores concluyen planteando que: *"El sistema de educación tiene pérdidas de estudiantes que, después de abandonarlo, solicitan pasar a las escuelas de adultos"* (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 18); fenómeno que Ampudia, (2007) denomina "las migraciones en el sistema de educación". Así, la educación básica y de nivel medio para adultos recibe sujetos con trayectorias escolares complejas, los cuales buscan en los ámbitos educativos de la Educación de Jóvenes y Adultos un espacio que les permita, en la opinión de las autoras, terminar la secundaria en un momento histórico en el que el certificado de escolaridad media es condición necesaria para obtener un trabajo.

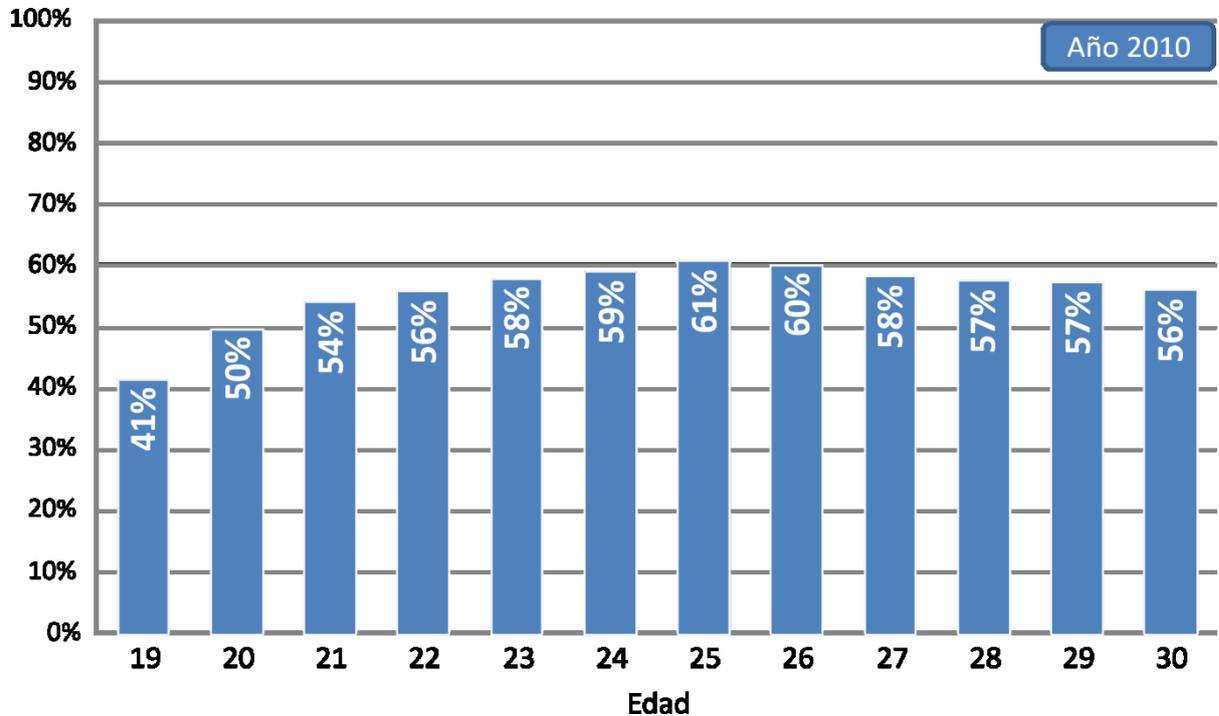
Sobre las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel medio de la provincia de Santa Fe, contamos con un interesante estudio cuantitativo del Lic. Scasso (2013) realizado a partir de datos estadísticos del INDEC. Si bien este estudio no focaliza en los estudiantes del nivel secundario de la modalidad de adultos, nos proporciona algunos interesantes aportes sobre las trayectorias de los jóvenes santafesinos con secundaria inconclusa.

Este autor se pregunta: "¿Cuántos alumnos acceden al título secundario en la provincia de Santa Fe?" A partir del gráfico que aparece debajo y que es de su autoría, es posible observar el porcentaje de población de 19 a 30 años que al año 2010 tenía la secundaria completa. Lo primero a destacar es que en la provincia de Santa Fe, a los 20 años de edad, la mitad de la población no alcanzó a finalizar el secundario. Entre los 20 y los 25 años el acceso a la titulación secundaria se incrementa en más de un 10%.

⁹ *Ibíd*em

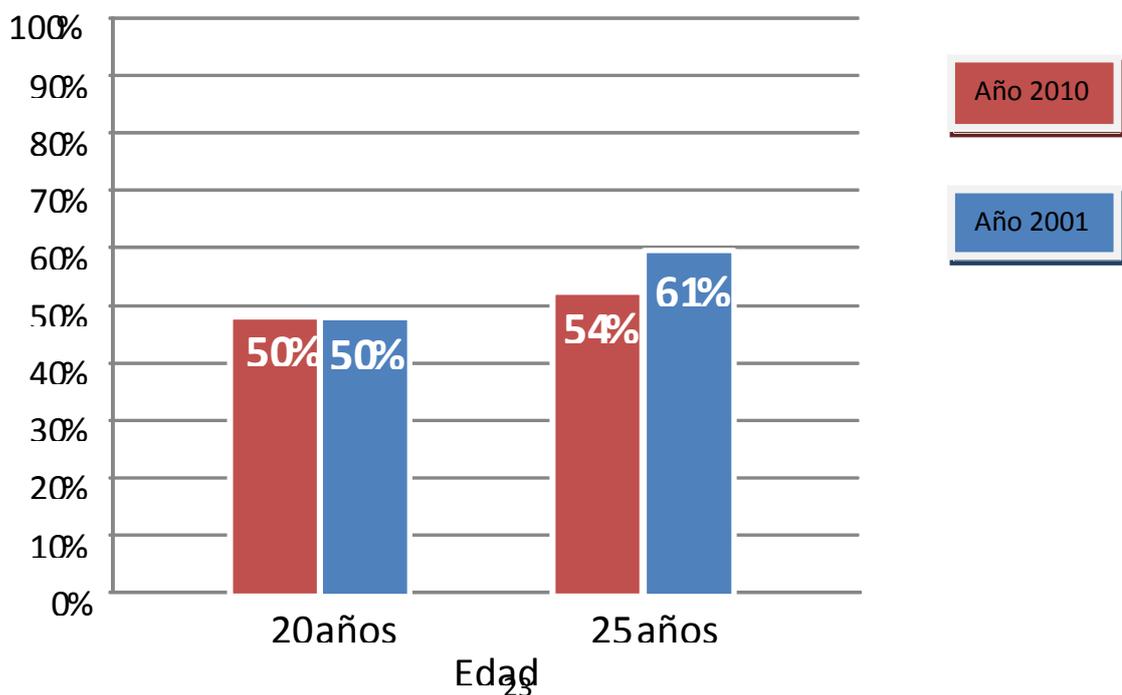
Como puede verse también, hay un 40% de población en toda la provincia que permanece sin el título secundario.

Porcentaje de población de 19 a 30 años con secundario completo



Considerando una mirada diacrónica, Scasso compara estos datos del censo 2010 con los datos del censo 2001 y expone los resultados en el siguiente gráfico:

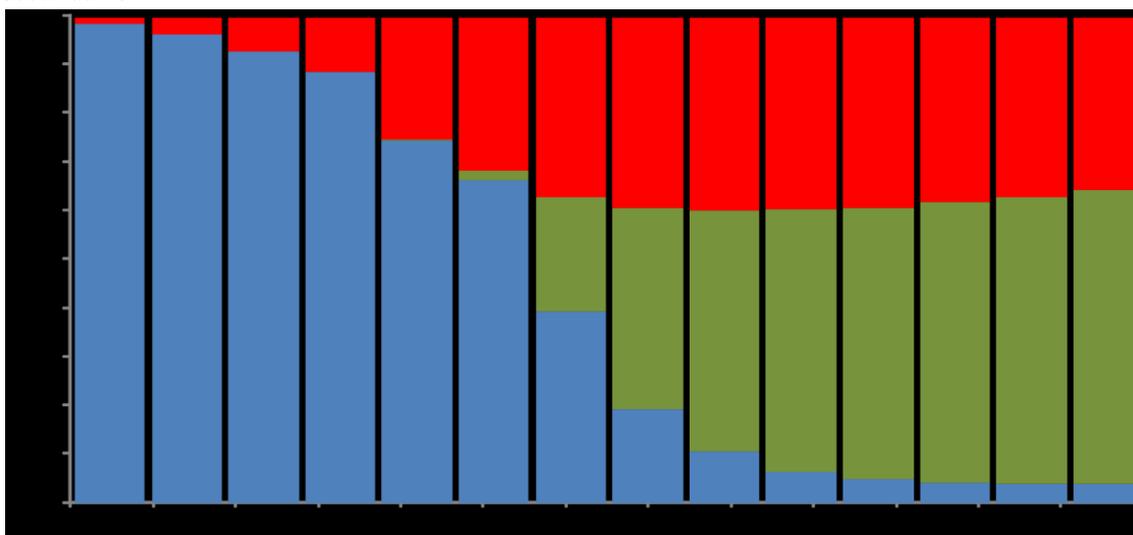
Porcentaje de población de 19 a 30 años con secundario completo



Como nos muestra Scasso, en los últimos 10 años mejoró el acceso al título secundario de la población de 25 años, pero no para la población de 20 años. En el 2001 y el 2010, el porcentaje de población de 20 años que accede al título secundario está en el 50%, lo que indica que en esta última década se han presentado dificultades para lograr avances en el incremento de la titulación secundaria a lo largo de la educación regular. En cambio, hacia los 25 años vemos un incremento en el porcentaje de población que accede a la titulación secundaria. Para Scasso, este número expresa avances significativos en lo que implica la titulación secundaria de la población joven principalmente a través de la oferta de adultos. Pues, habría que considerar que para el año 2010 aún no se había implementado el Plan FINES en Santa Fe, plan que incide positivamente en la terminación de la educación secundaria facilitando la promoción de las materias no aprobadas en la escolaridad media.

Ahora bien, podemos preguntarnos junto con Scasso, “¿Cómo ocurre este proceso? ¿Cómo se llega a estos resultados en términos estadísticos?” Veamos el siguiente Gráfico elaborado por el autor, en el que se representa el porcentaje de población de 12 a 25 años según condición de asistencia y finalización del nivel secundario. El color azul indica la asistencia escolar de la población de 12 a 25 años. Estos jóvenes asisten a alguna modalidad, sin haber terminado la educación secundaria. El verde indica el porcentaje de jóvenes que han culminado la educación secundaria y asisten a una oferta terciaria, universitaria o no asisten a estas ofertas, pero tienen el secundario completo. Y lo que vemos en la zona roja es a aquellos que no asisten a la escuela y no han alcanzado la titulación secundaria.

Porcentaje de población de 12 a 25 años según condición de asistencia y finalización del nivel secundario



■ Asiste a la escuela ■ No asiste y no completó secundaria ■ Completó secundaria

¿Qué nos permite ver este gráfico? En primer lugar, que a los 12 años de edad prácticamente todos los niños de la provincia están en la escuela, por lo que Scasso sostiene que la educación alcanza niveles de universalidad. Pero a partir de los 13 años en adelante, vemos procesos de abandono que se identifican con el pasaje de los jóvenes de la zona de asistencia a la zona de no asistencia. A los 17 años de edad, una tercera parte de la población (31%) no está en la escuela y no tiene el título secundario. Podemos ver también como se produce la titulación secundaria de un porcentaje de alumnos entre los 17 y 20 años: algunos en tiempo oportuno y otros ya con “sobreedad” van culminando la secundaria en la escuela media regular o en la modalidad de adultos (Scasso no especifica este punto). Así, a los 20 años de edad, el 50% de la población alcanza el título secundario. Del otro 50%, un pequeño porcentaje (5% de la población que no posee la titulación secundaria) asiste a la escuela en la modalidad de adultos, lo que repercute en la tendencia al incremento progresivo de la titulación que llega al 61% a los 25 años. A los 25 años de edad, el 61% alcanzó a finalizar la educación secundaria en gran parte gracias a dicha modalidad.

En síntesis, el gráfico nos permite observar que el abandono escolar progresivo entre los 12 y 17-18 años, va generando una masa crítica de población que no está en la escuela, que no tiene la educación secundaria y de los cuales solo unos pocos regresan al sistema escolar en la modalidad de educación de adultos o en una forma alternativa

para poder alcanzar la titulación, mientras que la mayoría que abandona va a permanecer o esta permaneciendo fuera de la escuela sin alcanzar la obligatoriedad escolar.

Estos valores son el resultado de las trayectorias escolares, de cómo se va construyendo, generando el itinerario escolar de estos jóvenes desde su ingreso al sistema escolar. Por ello, Scasso se pregunta: “¿Qué pasa con los alumnos que están en la escuela común, antes de abandonar?” Y para eso, el autor se remonta al concepto de trayectorias escolares de Terige (2010)¹⁰. La autora diferencia entre trayectorias teóricas (los itinerarios que prevé la normativa vigente, siguiendo una progresión lineal) y trayectorias reales (los itinerarios efectivos que la población logra transitar, continuos o discontinuos, completos o incompletos). Y toma en cuenta dos indicadores claves que permiten tener un panorama general de las trayectorias “reales” de los estudiantes, a saber: “sobreedad” y promoción anual.

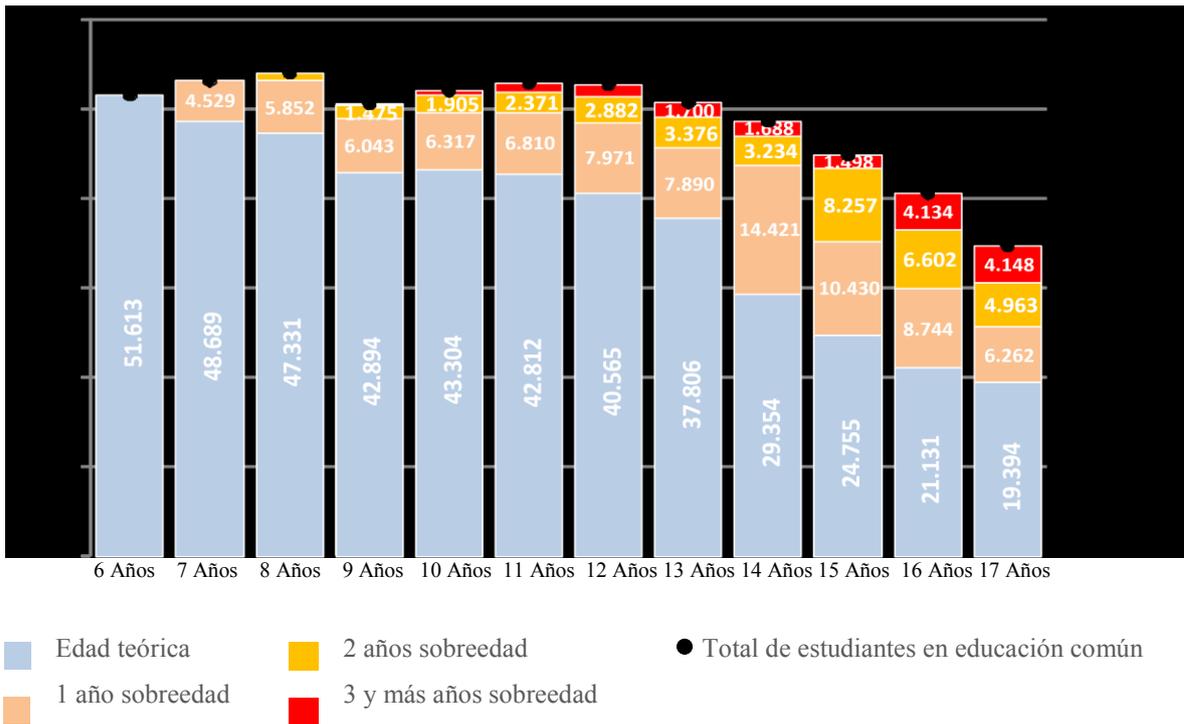
1. La “Sobreedad”:

La sobreedad es un indicador que da cuenta de los alumnos que están con una edad mayor a la que le corresponde al grado. Representa al conjunto de estudiantes que no ha logrado transitar su escolaridad en el tiempo previsto por la normativa.

Ahora bien; ¿cómo un alumno puede adquirir esa condición de sobreedad? Por repitencia o por abandono. Es decir, cuando hablamos de niños o jóvenes con un año de sobreedad, hablamos de alumnos que repitieron o abandonaron un año. Cuando hablamos de alumnos con dos años de sobreedad, hablamos de alumnos que abandonaron o repitieron dos veces. La sobreedad nos habla del pasado, de la historia de ese alumno. Diferentes estudios nacionales e internacionales muestran que la sobreedad se asocia a bajos resultados educativos y al incremento de la probabilidad de abandono. Es decir, cuando se habla de sobreedad, y sobre todo de alumnos con dos, tres o más años de sobreedad, se habla de alumnos en “situación de riesgo”. Son alumnos que están teniendo una experiencia escolar con dificultades y con muchas probabilidades de abandonar.

Scasso analiza la sobreedad en la provincia de Santa Fe, a partir del siguiente gráfico titulado “¿Cómo son las trayectorias en la educación común?”:

¹⁰ Este concepto será oportunamente abordado en el próximo apartado referido al marco teórico de este trabajo.



Lo que se ve en el gráfico es el total de estudiantes por edad al año 2011. A partir del mismo, podemos realizar unas primeras observaciones:

- Entre los 6 y 12 años de edad, están en la escuela alrededor de 50 – 55000 alumnos, con algunas variaciones que se explican por la estructura de población por edad. Y a partir de los 13 años, disminuye el total de inscriptos por abandono.

- En la provincia a los seis años, están todos los alumnos en el grado que les corresponde iniciando la escuela primaria. A los 17 años de edad, se registra menos de 20.000 alumnos en “edad teórica”. Esa disminución que podemos ver ya desde los 7 u 8 años entre el total de inscriptos y los inscriptos con edad teórica, obedece a aquellos alumnos que repiten o bien abandonan y vuelven a la escuela.

Profundizando en el análisis, se observa que:

- El 23% de los estudiantes de 12 años de edad no logra finalizar la primaria en el tiempo previsto. Y, por lo tanto, ingresan a la secundaria habiendo acumulado una, dos, tres o más experiencias de repitencia o abandono.

- Entre los 12 y 14 años disminuyen fuertemente el total de alumnos con edad teórica, un porcentaje significativo de alumnos adquieren su condición de sobreedad por repetir en los primeros años de la secundaria. Y es entre los 12 y 14 años donde también

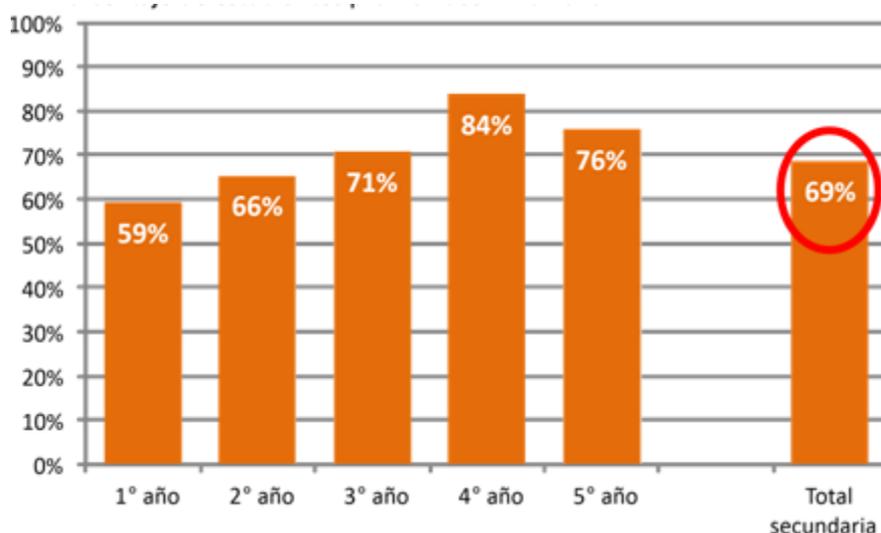
comienza a manifestarse el abandono. En síntesis, en esta franja de edad empeoran significativamente los niveles de sobreedad y comienza a manifestarse el abandono.

- A grandes rasgos y como resultado de este proceso, donde existen dificultades en el tránsito por la escuela primaria y dificultades en la escuela secundaria fundamentalmente en los primeros años, ¿qué queda como resultado? A los 17 años de edad, 1/3 no asiste a la educación común, 1/3 asiste con sobreedad a años anteriores (siguen asistiendo a la secundaria pero con uno, dos o tres años de sobreedad, algunos de estos van a egresar y otros no) y solo 1/3 de la población está en el último año de la secundaria, habiendo podido transitar por la educación común en el tiempo previsto por el itinerario escolar pautado por la normativa vigente.

2.Promoción anual:

Indica el porcentaje de estudiantes que no lograron aprobar el año escolar al que se inscribieron, expresando situaciones de dificultad que plantean interrupciones en las trayectorias educativas. Entonces este indicador permite ver como se manifiestan en un año particular las dificultades que provocan los niveles de sobreedad que veíamos antes. Scasso analiza este indicador, exponiendo el siguiente gráfico:

Porcentaje estudiantes promovidos. Año 2010.



El análisis del gráfico, permite realizar las siguientes observaciones:

-En la provincia, el 70% de los estudiantes inscriptos en secundaria promocionan. Ello significa que en promedio, 3 de cada 10 estudiantes que se inscribieron en el 2010 en algún año de la secundaria, no lo aprobaron.

-Como puede verse en el gráfico, esta tendencia no se distribuye igual en todos los grados escolares. Hay grados que se manifiestan con mayores dificultades para los alumnos, que representan los más importantes desafíos. ¿Cuáles? Los del inicio. En efecto, en los primeros años de la escuela secundaria vemos que los niveles de promoción son más bajos: el 40% de los estudiantes que inician la secundaria no logran aprobar el primer año, y el 36% no logra terminar el segundo año.

-Brevemente observando la educación de adultos, el 70% de los inscriptos en esta modalidad logra aprobar el año y el 30% no. Por tanto, los niveles de aprobación son muy similares a la educación común. Son pocos los que acceden a esta modalidad y hay muchos que reprobaban y abandonan la educación de adultos.

A partir del estudio de Scasso, podemos plantear algunas hipótesis a la pregunta que nos hacíamos más arriba respecto del incremento de jóvenes en la matrícula de las escuelas medias de adultos de la provincia Santa Fe; confirmando, por otro lado, las afirmaciones de Brusilovsky y Cabrera (2012), que hemos expuesto con anterioridad. El fenómeno estaría vinculado a las dificultades de estos sujetos en el tránsito por la escuela media regular e incluso en algunos casos también, por el tránsito por la escuela primaria; dificultades que se manifiestan en los altos índices de repitencia y abandono que el autor analiza. Un porcentaje de la población que no logra terminar la secundaria en la escuela media regular, lo busca en la modalidad de adultos, cuya matrícula se incrementa año a año. Así, podemos decir que el pasaje a adultos es la consecuencia de unas trayectorias educativas que no se desarrollan en función de lo que el sistema escolar espera¹¹.

Scasso realiza importantes aportes para comprender la problemática del “abandono escolar”, alertándonos sobre la necesidad de focalizar el estudio en las trayectorias escolares de los jóvenes. Sin embargo, no explica –porque tampoco se lo propone– las razones de los avatares que viven en su tránsito por la escuela media regular los sujetos que abandonan; ni tampoco da cuenta de los motivos por los cuales algunos regresan al sistema escolar en las instituciones secundarias de la modalidad de adultos. Ello supone la realización de un estudio de tipo cualitativo que permita un

¹¹ No desconocemos el ingreso a las EEMPAS de sujetos que no cuentan con experiencias previas en la escuela media común, pero éstos representan un porcentaje minoritario en el total de estudiantes de la modalidad. Este dato es aportado por los directivos de las EEMPAS en las que hemos realizado trabajo de campo, quienes señalan la presencia de muy pocos alumnos en primer año y el incremento progresivo de la matrícula en los cursos posteriores. De hecho, también señalan que incluso en primer año hay alumnos que han tenido experiencias previas en la escuela media regular.

abordaje en profundidad de las trayectorias escolares de los alumnos de estas instituciones educativas, como el que nos hemos propuesto realizar en esta tesis. A tal fin, nos apoyaremos en algunos conceptos que permiten delimitar teóricamente el problema de investigación.

1.2. Acerca de algunas nociones que acompañan el análisis: juventudes, trayectorias escolares, relaciones con el saber

Niñez, adolescencia, juventud, adultez, como sabemos, son categorías imprecisas, con fronteras borrosas y en constante transformación, lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales. En especial, nos interesa centrarnos en el concepto de “juventud” ya que hacemos uso del mismo para definir a los individuos que componen la muestra. Con ello, pretendemos remarcar que se trata de sujetos que por su edad, el sistema escolar esperaría que ya hayan terminado la secundaria en la escuela media regular, y sin embargo no lo han hecho. Buscando nuevas oportunidades para cumplimentar la escolaridad media, estos jóvenes se vuelven “estudiantes” en las escuelas que históricamente no fueron pensadas para ellos, sino para los adultos.

En el modelo de la sociedad industrial, la forma hegemónica de pensar la juventud sostenía que se trataba de un período transitorio o de preparación para la asunción de roles adultos. De este modo, en las ciencias sociales hasta la década del ochenta, la juventud fue conceptualizada como una fase de la vida que media entre la madurez física y la madurez social en la que se goza de una *moratoria social* o espera que sigue a la infancia y sirve como preparación a la edad adulta. Desde esta óptica, la juventud se presenta como el período en que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares, y sería una característica reservada para sectores sociales con mayores posibilidades económicas. Esta sería la juventud paradigmática, representada mediante una abundancia de símbolos en el ámbito mass-mediático. La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados -sobre todo por la estética dominante – en relación al cuerpo, la vestimenta, el arreglo, lo que permite comercializar sus atributos multiplicando la variedad de mercancías que impactan sobre los discursos sociales sobre juventud. De esta forma, “*La juventud-signo se transforma*

en mercancía, se compra y se vende, interviene en el mercado del deseo como vehículo de distinción y de legitimidad” (Margulis y Urresti, 2008:15).

Desde los años noventa, dentro del campo de los estudios de juventud, se ha argumentado críticamente sobre la noción de moratoria social, en tanto característica distintiva y definitoria del período juvenil. La puesta en cuestión de esa noción, que representó un concepto central en la sociología de la juventud de mediados del siglo XX, debe ser interpretada a la luz de la emergencia de las nuevas condiciones sociales que produjeron patrones de vida inéditos.

Los últimos treinta años fueron el escenario de importantes transformaciones. La globalización, los cambios en el régimen de acumulación capitalista, los procesos de individuación, las nuevas representaciones temporales y las tendencias hacia la incertidumbre y la vulnerabilidad social son los principales antecedentes del contexto social en que se desarrolla la juventud contemporánea. Los jóvenes fueron uno de los grupos sociales más influidos por las transformaciones de finales del siglo pasado: la forma de vivir la juventud experimentó un cambio sustantivo. En este contexto, estudios recientes han destacado la emergencia de una nueva condición juvenil (Miranda, 2008).

Al decir de Margulis y Urresti (1998), esta nueva condición juvenil está relacionada con la heterogeneidad económica, social y cultural que se vivencia, dado que de este modo existen distintas maneras de ser joven. Es por ello que nos encontramos ante la presencia no de una juventud, sino de las juventudes. No existe una única juventud. Por el contrario, las juventudes son múltiples y varían según las características de clase, el lugar en el que viven y las instituciones a las que pertenecen.

Como sostiene Kantor las juventudes *“son muchas y distintas”* (2008: 22). El plural manifiesta la imposibilidad de encontrar una expresión singular capaz de abarcar las múltiples modalidades de ser joven. Pero a su vez, significa también o, sobre todo, para esta autora, *“el cuestionamiento de visiones homogéneas y de la propia idea de diversidad entendida como abanico o constelación de diferencias a respetar o a tolerar”*. No hay que adoptar el plural como moda estilística, sino como una opción teórica que pretende discutir la existencia de un modo asignado de ser adolescente o joven y, en consecuencia, la idea de identidades fijas, cristalizadas, homogéneas, definidas en torno a supuestos atributos naturales que portan los sujetos y la consecuente apelación a respetarlas o a corregirlas. Como sostiene Kantor: *“Afirmar la naturaleza infantil, adolescente o joven supone una normatividad que establece el*

“deber ser” y sustenta el modo en que se califica y se clasifica a los sujetos. En esta perspectiva, lo normal es la norma impuesta, la norma impuesta deviene prescripción y, consecuentemente, todo aquello que no se ajusta a la norma implica un desvío (a corregir)” (2008: 24).

Entre los cambios suscitados en la condición juvenil se establece como un aspecto central el análisis del proceso de transición a la vida adulta. En efecto, las transformaciones sociales, culturales y económicas de finales del siglo pasado tuvieron grandes implicancias sobre los recorridos que los jóvenes desarrollan en el tránsito hacia su adultez (Miranda, 2008). Como consecuencia de estas intensas transformaciones sociales, se produce una alteración en los modelos de transición hacia la edad adulta, que ha propiciado un renovado interés sobre las trayectorias y transiciones juveniles¹².

Unas décadas atrás, y durante la vigencia de las “sociedades de pleno empleo”, los “jóvenes” eran “jóvenes” durante un período temporal más acotado, y tendían a transitar la juventud en trayectorias menos desiguales y más estructuradas. Primero se estudiaba, luego se conseguía un trabajo y posteriormente se formaba una “familia”; todo con plazos establecidos y edades prescritas. En estos años, se era joven en la medida en que se era estudiante, mientras que la obtención de un empleo asalariado, el abandono del hogar de origen y la formación de la propia familia constituían los hitos que, con mayor o menor regularidad, marcaban el pasaje entre la juventud y la adultez.

En estos años, las transiciones hacia la adultez han adquirido una creciente complejidad por su extensión, su heterogeneidad y su menor estructuración, encontrándose marcados por apreciables discontinuidades y rupturas. Los procesos de transición a la vida adulta se desarrollan de una forma menos lineal, como expresión de múltiples combinaciones temporalmente flexibles entre las actividades que los jóvenes realizan: *“Por ejemplo, los jóvenes en el transcurso de “su juventud” pueden encontrar un empleo y seguir viviendo en su casa familiar (porque no les alcanza para independizarse o porque prefieran vivir con sus padres, hacer una experiencia de mudanza, juntarse a vivir con un/a novio/a y volver a “la casita de los viejos”, rotar*

¹² *“La trayectoria es el itinerario completo que traza un joven desde que empieza a serlo, cuando abandona su infancia, hasta que lo deja de ser, cuando entra en la edad adulta. Esta trayectoria dibuja un todo unitario cuya historia natural empieza con el nacimiento del joven, tras el parto de su adolescencia, y concluye con su muerte, de la que se renace como adulto. Y por transiciones cabe entender cada uno de los episodios consecutivos en que se descompone esa trayectoria, sucediéndose como fases transitorias a todo lo largo del ciclo de vida juvenil: escolaridad, búsqueda de empleo, inicio de la carrera laboral, noviazgo y emparejamiento, formación de familia, conquista de la posición adulta...”* (Gil Calvo, 2009: 15)

por distintos tipos de empleos, cambiar la orientación de sus estudios, entre otros cambios que marcan el final de las trayectorias socialmente estructuradas” (Miranda, 2008: 186)

La diversidad de los recorridos contemporáneos revela la desincronización de los itinerarios juveniles y la multiplicidad de estatutos intermedios, más o menos transitorios, que se manifiestan en el pasaje a la vida adulta (Roberti, 2012).

Las tendencias hacia la mayor diversidad de las formas de vivir la juventud, son contemporáneas a los denominados procesos de individuación y desestructuración de colectivos e instituciones sociales. La individuación consiste en el resquebrajamiento de las “biografías normales”, es decir, en un debilitamiento de los patrones biográficos tradicionales, sancionados y pautados socialmente. En este sentido, los estudios argumentan que *“los jóvenes han tendido a convertirse en administradores de su propia biografía”*. Más aún, frente a las transformaciones de los viejos soportes colectivos, los sujetos que antes se sentían y pensaban en el marco de estructuras sólidas que le otorgaban seguridad, identidad y garantizaban sus derechos, ahora tienen que hacerlo bajo un manto de incertidumbres. En este marco, las nuevas generaciones van armando recorridos a partir de una secuencia de eventos individuales, que muchas veces no logran articular un “proyecto” de largo plazo. Los recorridos se presentan, así como *“resultado de una gestión individual de las situaciones vitales que cuentan con más o menos acompañamientos y dependen de las oportunidades, acciones y los recursos disponibles de cada quien”* (Otero, 2012: 65).

Ahora bien, aunque las decisiones se tornan cada vez más individuales, continúan atravesadas por condicionamientos sociales que influyen en la distribución de oportunidades y recursos desiguales, provocando opciones biográficas más amplias o más estrechas.

Dentro del campo de la sociología de la juventud, algunas perspectivas han prestado especial atención a la transformación de la temporalidad juvenil. Gil Calvo (2009) describe este proceso como la *rueda del tiempo* para aludir a la recurrente reversibilidad temporal. Para el autor, las trayectorias y transiciones de los jóvenes ya no representan un tiempo lineal, progresivo y finalista (flecha del tiempo), en el que los momentos sucesivos se encadenan en una secuencia ordenada por relaciones de causa a efecto que apuntan a una dirección predeterminada: la futura integración adulta.

Esta indeterminación de las trayectorias juveniles contemporáneas se evidencia en que su curso futuro es impredecible. Las trayectorias asumen un carácter incierto y errático como consecuencia de estos procesos sociales: *“En la actualidad, el destino último de la trayectoria juvenil ya no puede garantizarse ni predecirse con suficiente certeza, pues la probabilidad de que se reproduzca el estatus familiar originario, o de que se cumplan los objetivos profesionales esperables del título académico alcanzado, ha descendido notablemente”* (Gil Calvo, 2009: 19).

Como producto de estos cambios, se profundizan las controversias en torno a los propios conceptos. De acuerdo a estos análisis, la juventud no sólo representa un período de tránsito o moratoria en la vida de los sujetos, se ha convertido en un período vital con características propias. En tal sentido, Margulis y Urresti proponen recuperar el concepto de “moratoria vital” para definir lo propio de las juventudes: *“según este criterio que apunta a la disponibilidad diferencial de capital temporal, es posible distinguir claramente los jóvenes de los no jóvenes, con independencia del sector social. Jóvenes son todos aquellos que gozan de un plus de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente más extenso que el de las generaciones mayores coexistentes. Ese capital temporal expresa al mismo tiempo una doble extensión, la distancia respecto del nacimiento -cronología pura y memoria social incorporada- y la lejanía respecto de la muerte, constituyéndose ambos en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva.”* (1998: 9)

Los jóvenes disponen de la posesión en el presente de un plus, un crédito temporal, una “moratoria vital”. Por eso, la juventud se vincula con la promesa, la esperanza, el abanico abierto de opciones vitales y de posibilidades de realización personal. En cambio, en los sectores no jóvenes este espectro de posibles se encuentra reducido, por la serie de acontecimientos que se han ido conformando con cada elección realizada: el futuro se estrecha y ciertas actividades ya no poseen la oportunidad de realizarse. En otros términos: *“[...] la juventud es un espacio de irreversibilidad menor que la adultez porque es menor la serie de las jugadas que se han realizado y mayor la que queda por hacerse, por lo que las posibilidades abiertas son más amplias, lo cual implica una manera diferente de estar en el mundo, con percepciones y apreciaciones distintas, con abanicos de opción más amplios, y con una frecuente sensación de invulnerabilidad que deriva de esa falta de huellas previas, raíz de la que emana esa característica imagen de la disponibilidad.”*(Margulis y Urresti, 1998: 10)

En fin, la juventud como plus de energía, moratoria vital (y no solo social como dicen muchos estudios) o crédito temporal es algo que depende de la edad. Pero a partir de allí comienza la diferencia de clase y de posición en el espacio social, de género, etc., lo que determina el modo en que cada sujeto procesa la condición de edad, dando lugar a las distintas juventudes o modos de ser joven de las que hablábamos anteriormente, cuyas trayectorias y transiciones son complejas, extendidas, desestructuradas y poco predecibles. Los jóvenes estudian, dejan la escuela, tienen un hijo, se van de la casa, trabajan, vuelven al hogar, retoman el estudio, etc. De esta forma, la escolaridad se presenta en forma menos lineal, discontinua, heterogénea; viéndose afectada por las otras opciones de los sujetos a la vez que incide en ellas. En este marco, cabe leer los procesos de abandono escolar en el nivel medio. Y también, como veremos en esta tesis, la pretensión de terminación de la escuela media que persiste en un conjunto significativo de jóvenes que, a pesar de sus vaivenes o recorridos sinuosos por el sistema escolar, siguen insistiendo.

La complejidad de los itinerarios escolares de los jóvenes, preanuncian sobre nuevos tipos de acompañamientos que deben brindarse desde la institucionalidad y la política pública interpelando la capacidad de comprender este fenómeno (Otero, 2012). Desde este lugar, creemos significativo la realización de estudios que se centren en los jóvenes y su tránsito por el sistema escolar. En este trabajo, como ya se ha dicho, nos interesamos por los recorridos escolares de jóvenes que asisten a EEMPAS de Santa Fe, habiendo abandonado la escuela media regular. Estos recorridos son abordados desde el concepto de trayectoria escolar, a la vez que diferenciamos entre trayectorias escolares teóricas y reales.

Cabe señalar que el concepto de “trayectoria” ha tenido un gran impacto en el campo educativo, tanto en la producción teórica como en el ordenamiento normativo que orienta las políticas educativas. Por medio de la recopilación de estudios que se apoyan en este concepto, nos fue posible advertir la complejidad de esta noción, que sostiene diversas conceptualizaciones y enfoques y que ha sido objeto de un uso extendido en diversas disciplinas vinculadas a las ciencias sociales y específicamente a la sociología. En América Latina, el concepto de trayectoria ha sido aplicado al estudio de diversas temáticas enfocadas tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo, entre ellas: migraciones, movilidad social, escolarización y acceso al mundo del trabajo. Sin embargo, más allá de ciertas divergencias, el punto de encuentro entre las diferentes

miradas en torno a este concepto teórico metodológico y su utilización para el tratamiento de diversas temáticas, es el reconocimiento de su pertinencia a la hora de intentar comprender y explicar los fenómenos sociales a lo largo de un periodo de tiempo (Muñiz Terra, 2012).

Atendiendo a la ampliación de perspectivas que implica el concepto trayectoria educativa, en este trabajo abordaremos las trayectorias específicamente escolares de los sujetos entrevistados¹³. Desde una mirada pedagógica, Terigi (2007: 2) plantea que el concepto de “trayectoria escolar” define los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Este, a través de su organización y de sus determinantes, define lo que la autora denomina “trayectorias teóricas”, las cuales “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. Según tales trayectorias, el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios por el sistema educativo son homogéneos, progresivos y lineales: se espera que los sujetos transiten los cursos escolares de manera continua, sin repetirlos ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el curriculum. Sin embargo, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que no coinciden con las trayectorias teóricas. Así, las “trayectorias reales” aluden a la forma especial, única de cada sujeto para transitar su escolaridad. Por cierto, “*modos heterogéneos, variables y contingentes*” (Terigi, 2007: 4). Es decir, en las trayectorias reales aparecen “itinerarios des-estandarizados” o “puntos críticos”, que Terigi llama trayectorias “no encauzadas”, que no siguen el modelo teórico, por lo cual un alumno puede ingresar tardíamente, repetir uno o más años y/o abandonar temporal o definitivamente. La autora acuña el término “desacople” para hacer referencia a la distancia existente entre las trayectorias escolares de los estudiantes y los recorridos esperados por el sistema.

No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos no se realizan en función de los recorridos esperados

¹³ Somos conscientes de que las personas realizamos otros aprendizajes además de aquellos que propone la escuela. Por lo tanto, consideramos que no es posible reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar (Terigi, 2010: 6). Sin embargo, coincidimos con Briscioni (2008) en no cambiar el término “escolares” por “educativas” porque son alumnos –es decir, que están cursando el nivel secundario en una EEMPA- los sujetos cuyas trayectorias estudiamos en esta tesis. Por tanto, nos remitiremos a las “trayectorias escolares”.

por el sistema. En cada nivel educativo las trayectorias escolares muestran avatares específicos: así, en el nivel inicial es un problema el no acceso, en la escuela primaria prevalece como problema la repitencia, mientras que en la escuela secundaria, la repitencia se combina con una serie de abandonos temporarios que en muchas ocasiones terminan generando un abandono definitivo (Terigi, 2015: 101). La investigación permite identificar otros fenómenos que caracterizan de manera específica las trayectorias no encauzadas en el nivel secundario y que hasta el presente no tienen suficiente visibilidad. Por el momento, investigaciones cualitativas (Kantor, 2001; Kessler, 2004; Fainsod, 2006; Ampudia, 2007; Briscioli, 2015, Canciano, 2014) permiten advertir la existencia de diversos recorridos escolares que se alejan de los esperados. En algunos casos, se trata de recorridos inconclusos o intermitentes, ligados a otra/s actividad/e/s realizadas por los adolescentes y jóvenes de modo superpuesto o alternado, y en la mayoría de los casos caracterizados por los “pasajes” o “migraciones” dentro del sistema escolar de una escuela a otra, de un turno a otro, de una modalidad a otra y, cada vez con más frecuencia, de la escuela secundaria “común” a las ofertas alternativas de escolaridad media como las ofertas de educación de adultos.

Por ello, siguiendo a Briscioli (2008), lo importante en esta tesis será pensar los recorridos de los jóvenes entrevistados en términos de trayectorias en plural, resaltando la idea de atender a la forma en que *efectivamente* los sujetos habitan y transitan por los espacios escolares. Sabemos que estos jóvenes llegan a las EEMPAS luego de abandonar la escuela media regular porque les ha ido mal en ella, han repetido, han tenido problemas; en fin, porque han “fracasado” al menos desde el punto de vista del sistema educativo. Nuestro interés está puesto no solo en caracterizar estas trayectorias singulares, sino sobre todo en indagar las razones que permiten explicar las mismas: ¿por qué las trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados no se presentan de la forma en que lo establece el sistema escolar?

La explicación a esta pregunta no puede sostenerse en la idea de homologación de posiciones, tal como lo plantea la sociología de los años '60 y '70. En este sentido, seguimos la línea de Charlot, quien rechaza las teorías de la reproducción social, orígenes sociales y la desventaja sociocultural que intentaron explicar –por qué y algunas veces cómo– los alumnos son conducidos a ocupar tal o cual posición en el espacio escolar: “*el alumno que ha fracasado ocupa una posición diferente a la del alumno exitoso, siendo evaluadas estas diferencias en términos de notas, de*

indicadores, de éxito, de años de retraso, de lugar en el sistema escolar jerarquizado, etc.” (2008a:29) Así las posiciones de “fracaso escolar” toman sentido en tanto posiciones diferentes de otras posiciones. Son estas posiciones respectivas y no las posiciones en sí mismas, las que permiten hablar de “fracaso escolar”. Para estas formulaciones, el origen social es la causa del “fracaso escolar”, y los alumnos que han fracasado sufren de hándicaps socioculturales: son “minusválidos” socioculturales. De esta forma, la diferencia de posiciones en el espacio escolar es pensada en términos de carencias, lagunas, déficit o deficiencias. Dichas carencias en términos de aprendizajes aparecen al final de las actividades propuestas, pero la operación habitual consiste en retroproyectarla al principio de la actividad: el alumno que ha fracasado carece de recursos iniciales, intelectuales y culturales, que habrían permitido al aprendizaje (y al maestro) ser eficaz. Atendiendo a Charlot (2008a), podemos decir que la teoría de los años '60 y '70 clausura el destino del sujeto: “tú eres hijo de” o “hija de” y en consecuencia “tu tendrás éxito o fracasarás”. Las interrogaciones sobre lo que realmente pasó en la escuela, no entran en la cuenta, la normatividad queda a salvo.

Esta explicación choca con sus propios límites al no poder explicar conductas que no se corresponden con las esperables según la posición social que ocupan los sujetos. Algunas investigaciones (Canciano, 2014) permiten hacer visible que el “fracaso” o el “abandono escolar” en nuestro país, también está protagonizado por jóvenes provenientes de clases medias; además, no son pocos los casos de jóvenes de sectores populares que, en situaciones que se consideran de vulnerabilidad socioeconómica (embarazo adolescente, desgranamiento familiar, adicciones, conflictos con la ley, etc.) no engrosan las estadísticas de abandono escolar, sino que, en medio de ese contexto deciden continuar. Desde este lugar, podemos sostener entonces que, en cuanto a las trayectorias no encauzadas, deben estar interviniendo otros factores que las explican.

Poniendo en el foco de análisis a la propia escuela, Terigi ha abierto una importante línea de investigación que entiende que *“las trayectorias se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades”* (2007: 1). Por lo tanto, en la perspectiva de esta autora, la reflexión sobre los desacoplamientos de las trayectorias y las trayectorias mismas, obliga a centrar la mirada en las formas en que las instituciones educativas delinean su producción. Esto quiere decir que las trayectorias no son independientes de las condiciones

institucionales, el recorrido que un estudiante realiza por el sistema escolar se encuentra regulado en gran parte por el “formato” de la escuela.

Apoyándose en ensayos y estudios sobre la "forma escolar" en términos históricos¹⁴, Terigi (2007) plantea que las condiciones históricas del dispositivo escolar sedimentaron una forma de organización entre otros posibles, un modo de entender lo que es y lo que debe ser una escuela, caracterizada por:

- Una organización por niveles.
- Una propuesta graduada de contenidos.
- Una oferta anualizada de grados de formación.

Cada uno de estos rasgos cuya asociación ha sido contingente, delinea condiciones de escolarización y recorridos posibles para quienes asisten a la escuela en calidad de alumnos. Así, las diferencias entre niveles opera de manera específica en las transiciones educativas de los alumnos. Si la masividad ha sido un rasgo característico del nivel elemental desde sus inicios, la selectividad se ha consolidado como rasgo de la escuela secundaria. A su vez, la gradualidad, entendida como el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas determinadas o grados de instrucción, combinada con la anualización producen la repitencia de los sujetos que, al no acreditar mediante evaluaciones la satisfacción del logro de una etapa, se ven en situación de rehacerla o repetirla (Terigi, 2007). Además, si añadimos las tasas de desgranamiento especialmente en el nivel secundario, vemos que no solo los egresados requieren más tiempo que el estipulado para completar un nivel, sino que además egresa solo una parte.

Este sistema escolar se apoya en ciertos supuestos pedagógicos y didácticos. Un primer supuesto es el de un cierto cronosistema. *“Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la*

¹⁴La noción de “forma escolar” fue desarrollada por Vincent y, posteriormente, ampliada junto a Lahire y Thin (1994). Hablar de forma escolar remite a lo que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, y que se constituye y tiende a imponerse retomando y modificando ciertos elementos de formas existentes, produciendo como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Cuando Vincent habla de forma escolar refiere a un concepto que excede al término corriente de “escuela” y, por lo tanto, institución escolar no puede confundirse con forma escolar. Principalmente, su distinción radica en que a través de esta última se hace referencia a unos particulares modos de organización de la transmisión del saber y de socialización de los sujetos que han desbordado las fronteras donde se originaron, alcanzando una extensión y efectos sociales más amplios. Remitimos para profundizar a Canciano (2013).

hora, módulo o bloque escolar” (Terigi, 2010:14). Un segundo supuesto es el supuesto de descontextualización de los saberes que la escuela enseña. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela. Un tercer supuesto es la presencialidad, es decir, la enseñanza de unos saberes a sujetos agrupados en grupos grandes bajo la conducción de un docente encargado de transmitir el saber. Y un último supuesto es el de simultaneidad, por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos. Se considera que en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo.

En el caso de la escuela secundaria, las disposiciones básicas de su matriz organizacional se definen a partir de tres rasgos difíciles de modificar que han sido referenciados en una metáfora: el “trípode de hierro” (Terigi, 2008). Sus aspectos constitutivos son:

- la clasificación de su *currículum* en un conjunto variable de asignaturas,
- la consecuente designación de los profesores por especialidad,
- la organización del trabajo docente por horas de clase (y no por cargo).

Estas características regulan profundamente la actividad docente y constituyen la base de buena parte de las críticas al nivel en tanto la constriñe exclusivamente al dictado de clases e impiden un trato más personalizado con los estudiantes explicando, en gran parte, la invisibilidad en que éstos quedan sumidos (Terigi, 2008).

Investigaciones recientes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012) muestran cómo los componentes del régimen académico pueden operar dificultando, cuando no obturando, las trayectorias escolares de los alumnos. Por “régimen académico” se entiende el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder y se refiere a aspectos tales como la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y la acreditación y la convivencia o disciplina. Así, por ejemplo, el régimen de aprobación de la escuela secundaria es por “año escolar completo”, un aspecto ligado de manera incontestable con la *repetición*, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar. Lo que determina el ritmo de avance del recorrido según regulaciones que poseen un carácter arbitrario, por ejemplo, esta pauta establece que un estudiante que no aprueba tres asignaturas de un año escolar, debe volver a

cursar y acreditar al año siguiente las que sí aprobó. Del mismo modo, caracterizadas por su complejidad a la vez que por su rigidez, los componentes del régimen académico adquieren rasgos de invisibilidad dada la falta de explicitación de los mismos y más aún la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, afectando los tránsitos por la escolaridad de los sujetos que no logran ajustar su experiencia a la cultura institucional que definen estas pautas de ordenamiento.

En suma, las condiciones de escolarización de la escuela secundaria tradicional, se constituyen en obstáculo para la pretendida universalización del nivel medio. Desde esta perspectiva, Terigi (2010) plantea que la inclusión educativa necesita de un cambio en el formato escolar, posibilitando otras trayectorias por el sistema.

Desde una perspectiva teórica diferente, Charlot (2008a y 2008b) manifiesta una preocupación similar por las historias escolares singulares de los sujetos a los que les va “mal” en la escuela. Lo que Terigi (2010) denomina como los “avatares” de las trayectorias escolares; aparece en Charlot en términos de situaciones de “fracaso escolar”. Las mismas son estudiadas no a partir de los condicionamientos del formato escolar, sino atendiendo a las prácticas escolares mismas y a la relación con el saber.

¿Por qué estudiar la relación con el saber de los alumnos cuando el interés está puesto en el “fracaso escolar”? El autor responde diciendo en forma controvertida que el “fracaso escolar” no existe. Se trata de una categoría del sentido común reforzada por criterios ideológicos y mediáticos, más que científica. Aunque para la mirada ingenua pueda parecer un "dato" de la teoría, no es más que un objeto "sociomediático". Así: *"el fracaso escolar no existe; lo que existe son alumnos que han fracaso, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal"* (Charlot, 2008a:28).

Pero este análisis posee una particular dificultad: el “fracaso escolar” remite a una serie de fenómenos definidos por la ausencia de resultados, de saberes, de competencias, por el rechazo a trabajar, por la transgresión a las reglas; de allí, la imposibilidad de pensarlo. Por ello, el autor sostiene la necesidad de buscar otra forma de “traducir” el “fracaso” en un “objeto de investigación”.

Charlot rechaza las teorías de la reproducción social, orígenes sociales y la desventaja sociocultural que explican el fracaso escolar en términos de carencias, todo lo cual lleva a enmarcar este fenómeno en términos negativos solamente. Para el autor: *"Es exacto que ciertos niños no alcanzan a adquirir ciertos saberes. Es exacto que*

frecuentemente no tienen las bases necesarias para apropiárselos. Es exacto que frecuentemente pertenecen a familias populares. No son estos hechos los que pongo en cuestión sino las formas en que son teorizados en términos de carencias, de handicaps y de origen, sin plantear la cuestión del sentido de la escuela para los sectores populares y sus niños, ni de la pertinencia de las prácticas de la institución escolar y de los mismos docentes frente a estos niños.” (2008a: 47-48)

Esta crítica a la explicación de la ausencia de aprendizajes esperables en términos de carencias de los alumnos no implica desconocer que el “fracaso” “tiene algo que ver” con el origen, sino más bien reconocer que todo individuo es un sujeto que posee una historia singular, que puede interpretar, afirmar positivamente sus intereses y sus deseos, e intentar transformar el orden de cosas. Pensarlos como objeto es transformar sus condicionamientos en determinaciones, es negar la posibilidad de emprender su proceso de subjetivación; postura que, en última instancia, esconde un profundo desprecio por esos alumnos y sus familias, “...es la mirada que los dominantes tienen sobre los dominados, es efecto de la dominación en el espacio de la denominación y en el campo de la teoría” (Charlot, 2008a: 51). Desde esta perspectiva, y siguiendo lo planteado por Baquero, podemos pensar a la educabilidad no como un atributo de las personas, sino más bien como una potencialidad de las situaciones educativas para promover aprendizajes. El problema de la educabilidad es el problema “...de los límites o alcances que posea la acción educativa en situaciones definidas sobre sujetos definidos, y no al revés; no los límites que presentan a priori y de forma abstracta y descontextualizada los sujetos con independencia de las propiedades situacionales” (Baquero, 2002).

De lo que se trata entonces, es de interpretar de otra manera lo que es entendido como carencia. La lectura en positivo del “fracaso” o el “éxito” escolar que propone Charlot (2008a) no busca comprender lo que le falta a un alumno para alcanzar los logros esperados, sino preguntarse por lo que pasa en esas situaciones, prácticas, acciones, discursos, que son constitutivas de la relación con el saber. El alumno realmente fracasa en una situación y es en ella donde tienen que buscarse las explicaciones del mismo.

La preocupación de Charlot por la relación del sujeto con el saber y de los procesos que acompañan a la estructuración de esta relación, hace necesario especificar el concepto. Por relación con el saber, el autor entiende una relación social, situada,

entre un sujeto con el conocimiento, con los demás y consigo mismo. En palabras del autor, la relación con el saber comprende: “...*el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación con sigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación*” (2008a: 131).

De esta definición se desprende que ese conjunto de relaciones tienen un protagonista: un alumno, que antes de eso es un sujeto que es social y a la vez singular, un sujeto de deseo, inacabado, que se confronta a la necesidad de aprender y a la presencia del “saber” en un mundo en el cual ocupa una posición y es activo. La relación con el saber no designa así, el dominio de un saber específico, sino que refiere más bien a la forma en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus deseos y posibilidades de aprender y de hacer (Diker, 2013:227).

Para Charlot la educación resulta imposible si el sujeto a educar no “pone algo de su parte”; si no se implica en el proceso de educación. Por ello, se pregunta ¿qué es lo que a un alumno lo impulsa a aprender, a invertir en el campo de la escuela y, en general, en el campo del saber? (Charlot, 2008b).

Considera que no hay equivalencia entre la relación con la escuela y la relación con el saber, de la misma forma como no hay relación entre el deseo por la escuela o el deseo de saber y la relación con el saber. Esto no es automático. Al alumno le puede gustar ir a la escuela y obtener malos resultados, así como al profesor le puede gustar enseñar y ser un mal profesor. La relación con el saber es más que un deseo, es un compromiso. Ella exige la operacionalización, es decir poner en obra las acciones que permiten en el curso de una actividad, que unos saberes sean efectivamente apropiados.

Desde esta óptica, no aprender no significa necesariamente no poder hacerlo, sino antes bien, no querer o no estar en condiciones de querer aprender eso que la escuela sugiere que uno debería aprender en ese momento y de esa forma. Así pues, detrás de la idea de aprender, hay un deseo de hacerlo, un móvil (entendido como “razón” para actuar) que moviliza al sujeto.

El concepto de movilización, que el autor prefiere al de motivación, implica la idea de movimiento: *“La movilización implica que uno se moviliza (desde el “interior”) mientras que la motivación pone el acento en el hecho de que se está movilizado por alguien o alguna cosa (desde el “exterior”). Por cierto, al final del análisis los dos conceptos convergen: podríamos decir que yo me movilizo para alcanzar un objeto que me motivó y que estoy motivado por alguna cosa que puede movilizarme”* (Charlot, 2008a: 87).

Una educación es imposible entonces, sin un deseo que moviliza al sujeto que se educa. Pero, en tanto apropiación de algo que le es “exterior”, esta producción solo puede hacerse por la mediación de otros que permiten un intercambio con el mundo para poder constituirse como ser humano, singular y social. La educación constituye *“el movimiento mismo a través del cual yo me construyo y soy construido por los otros”* (Charlot, 2008a: 87). En este sentido, podemos pensar la educación como un encuentro, entendiendo que hay encuentro si hay afectividades puestas en juego, en el sentido de afectar y ser afectado por el otro. Pero esa afectación no es aniquilamiento ni fagocitación. Tampoco es una afectación predecible, calculable ni mucho menos manipulable. Es una afectación que circula por los caminos de la pasión, de lo impredecible, de lo contingente, de la experiencia que, por esto último, es siempre impredecible. *“Estar en común o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (...) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar”* (Nancy, 2007:51; citado por Skliar, 2008: 24).

En fin, para comprender al sujeto de saber, es necesario aprehender su relación con el saber, entendiendo que el saber sólo existe a partir de la actividad del sujeto que se moviliza en tanto una situación tiene sentido para él. La cuestión del sentido para Charlot (2008 a), aparece cuando el fin o resultado de la acción permite saciar el deseo (móvil) que desencadenó la misma. Al propio tiempo, esa relación con el saber no puede ser más que una relación situada. La relación de saber se construye en una situación de aprendizaje, es decir, en un lugar donde se sostiene una oferta y se establece una vinculación con un objeto de conocimiento nuevo, en cuyo marco se configuran la relación del sujeto consigo mismo (y en particular con sus posibilidades de aprender) y con los otros (personas con las que mantiene relaciones que toman formas diversas: padres, docentes, tutores, amigos). Pero la situación de aprendizaje no está solamente marcada por el lugar y por las personas, sino también por un momento.

Aprender es siempre aprender en un momento de la historia particular del sujeto que aprende, pero también en un momento de otras historias, de la sociedad en la que vive, de la humanidad. En síntesis, *“aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender”* (Charlot, 2008a: 109). Lo que está en juego en este espacio-tiempo compartido con otros hombres no es únicamente lo epistémico o didáctico, sino también las relaciones con los otros y consigo mismo.

En efecto, toda relación con el saber en tanto relación de un sujeto con el mundo y con una forma de apropiación del mundo, presente una relación epistémica. Pero toda relación con el saber contiene igualmente una dimensión identitaria; en efecto, el aprendizaje cobra sentido en referencia a la historia del sujeto que aprende, y es en este sentido que hablamos de relación con el saber cómo relación consigo mismo, en el aprender está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí, *“hay maneras de ‘volverse alguien’ a través de las diversas figuras del aprender”* (Charlot, 2008a:117).

Toda relación con el saber es igualmente relación con el otro, el otro físicamente presente en el mundo del sujeto (docentes, padres, compañeros), pero también ese otro virtual que cada uno lleva en sí como interlocutor. *“No hay relación con el saber sino la de un sujeto. No hay sujeto más que en un mundo y en una relación con el otro”* (Charlot, 2008a: 119-120). Así pues, toda relación con el saber no es menos relación social con el saber; por lo que, si pretendemos captar el valor y el sentido de un saber, debemos reconocer que los mismos devienen de las relaciones que implica e induce su apropiación. Esta dimensión social, aclara Charlot, no se agrega a las dimensiones epistémica e identitaria: contribuye a darle forma particular. Así, *“el análisis de la relación con el saber cómo relación social no debe ser producido al lado del análisis de las dimensiones epistémicas e identitarias sino a través de ellas”* (2008a:121).

El trabajo de Charlot abre un horizonte conceptual que nos da herramientas verdaderamente potentes para mirar y entender lo que realmente acontece en la escuela, en la realidad cotidiana de las aulas. El “fracaso escolar” que caracteriza las historias escolares de nuestros entrevistados que dejan la escuela media regular, y que se manifiesta en diferentes fenómenos, ocurre en situación y es realmente allí donde deben buscarse las explicaciones del mismo. Si bien reconocemos la potencialidad de los conceptos de “formato escolar” y el “régimen académico” para analizar los

condicionamientos que pesan sobre las prácticas educativas y sus resultados, en nuestra opinión los mismos resultan insuficientes para explicar lo que acontece desde una perspectiva que considera a los alumnos (y también a los docentes) como “sujetos”. Por ello, sin rechazar dichos conceptos, trabajaremos principalmente en esta tesis desde la perspectiva teórica de la relación con el saber, a la que consideramos como una propuesta enriquecedora para explicar el “fracaso” o el “abandono escolar”. Pero en tanto nos interesan no sólo las razones del “abandono escolar” de estos sujetos, sino al mismo tiempo sus regresos escolares en una EEMPA, nos preguntaremos si el tránsito por estas instituciones les brinda la posibilidad de construir otras relaciones con el saber.

1.3. Aspectos metodológicos y descripción del trabajo de campo:

Atendiendo al problema de investigación y a los objetivos propuestos, hemos decidido realizar un estudio cualitativo de las trayectorias escolares, profundizando en las vivencias, experiencias e interpretaciones de los sujetos que transitan por el sistema escolar. La construcción de datos se realizó mediante el desarrollo de entrevistas biográficas, que permiten reconstruir la vida de los actores sociales a posteriori.

La entrevista biográfica representa una forma de estudio en la cual se trabaja al final del proceso y se interroga sobre el pasado. Su principal ventaja es la profundidad temporal, pues se pueden estudiar tiempos amplios: las personas están ahí y no hay que hacer un seguimiento en el tiempo. Sin embargo, su gran inconveniente es el olvido, la memoria de las personas, que es selectiva, es decir, que solo una parte del pasado permanece en ella mientras que una parte cae en el olvido (Muñiz Terra, 2012). Además, la memoria no es una reconstrucción idéntica de los eventos del pasado, sino que es siempre una reconstrucción del pasado en función de las preocupaciones e inquietudes del presente y de percepción del propio proyecto de futuro que desde ese presente se elaboran. Asimismo, dado que las construcciones de la memoria se realizan desde el presente y que este presente es de carácter variable en el devenir del tiempo y las percepciones se modifican indefectiblemente con él, las memorias individuales sufren cambios según el tiempo en el que los sujetos rememoran (Groppo, 2002). Por lo tanto, el relato que hace el entrevistado no sería sólo una descripción de sucesos sino

también una selección y evaluación mediada por las experiencias posteriores (Sautu, 1998; citado por Muñiz Terra, 2012).

A pesar de ello, la entrevista biográfica realizada en el marco de una investigación cualitativa resulta, desde nuestro punto de vista, una de las técnicas más apropiadas si lo que se pretende es conocer reconstruir desde el actor situaciones y contextos, pero también percepciones que las personas construyen respecto a su recorrido escolar a lo largo de los años.

Cabe destacar, en este punto, la diferencia instrumental entre historias de vida y relatos de vida, dado que en esta tesis hemos optado por los segundos ya que no nos interesa realizar un rastreo detallado de la trayectoria vital de las personas entrevistadas, al modo de un estudio de caso, como implican las historias de vida; sino más bien centrarnos en un aspecto particular de las experiencias vitales de los sujetos. Los relatos de vida son narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio del investigador, y su uso en los estudios sociales implica una entrevista a un número variable de personas que han transitado por la misma experiencia (Kornblit, 2004), en nuestro caso: el ingreso a una EEMPA, habiendo transitado con anterioridad por la escuela media regular.

La muestra se conformó atendiendo a una serie de criterios que los jóvenes debían cumplir para ser incluidos en ella:

- que asistiesen a alguna EEMPA de la ciudad de Santa Fe

- que hubiesen realizado parte de su escolaridad media en una escuela secundaria regular

- que no tuvieran más de 25 años de edad

- que estuvieran cursando tercero, cuarto o quinto año en la EEMPA.

Además, con el fin de analizar experiencias diversas, se tuvo en cuenta la inclusión de varones y de mujeres, de sujetos pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, así como de jóvenes con experiencias que implican condiciones desfavorables para cursar los estudios, como el embarazo y la maternidad como el sostenimiento del estudio y el trabajo a la vez.

Para conformar la muestra se procedió a realizar entrevistas en tres EEMPAS de la ciudad de Santa Fe, buscando que la misma sea representativa de los sujetos que asisten hoy a estas instituciones. La EEMPA 1 se encuentra ubicada en un barrio

tradicional de la ciudad, en el que viven sectores nivel socioeconómico medio y alto; la EEMPA 2 se ubica en la zona céntrica, contando con varias paradas de colectivos cercanas que hacen posible acceder a ella desde distintos barrios de la ciudad, y la EEMPA 3 se halla ubicada en la zona Norte de la localidad, rodeada de barrios de sectores mayoritariamente de nivel socioeconómico bajo.

Ahora bien, al poco andar descubrimos que la heterogeneidad era el rasgo que caracterizaba a los estudiantes de las tres instituciones educativas, no pudiendo realizarse una correlación exacta entre la ubicación de una escuela y el perfil de sus estudiantes (sobre todo considerando el nivel socio-económico de los mismos) como creíamos en un primer momento cuando nos lanzamos al trabajo de campo. Por lo tanto, renunciamos a la pretensión de realizar la misma cantidad de entrevistas en las tres instituciones educativas.

Para proceder a la realización de las entrevistas en las escuelas mencionadas, en primer lugar nos acercamos a hablar con los directivos de las instituciones informándoles sobre la tesis que estábamos desarrollando y nuestro interés en entrevistar a algunos alumnos que reuniesen determinadas condiciones. Ante la respuesta positiva de los directivos, se entregó en una segunda visita, una nota formal firmada por la coordinadora de la maestría y se procedió a acordar la forma en que se realizarían las entrevistas. En la EEMPA 1 las entrevistas se desarrollaron con anterioridad al ingreso de los alumnos a la institución, acordando con cada uno de ellos en forma personal el día en que podía concretarse el encuentro. Nuestro trabajo en la institución facilitó tanto la instancia de diálogo y acuerdo con la directora como el encuentro con los alumnos. En la EEMPA 2, la posibilidad de realizar entrevistas se vio favorecido por nuestros contactos en la institución al haber trabajado con anterioridad en la misma. Y en la EEMPA 3, el secretario, compañero de la maestría, nos facilitó el acceso hablando con el director previamente a nuestro encuentro con el mismo. En estas dos últimas instituciones, los directivos nos ofrecieron que asistiéramos al horario de clase y realizáramos las entrevistas en un aula que nos facilitaron a tal fin. La mayor libertad de la que dispusimos en la primera escuela para realizar el trabajo de campo y el conocimiento de los alumnos, explican que la mayor cantidad de entrevistas se hayan realizado en esta institución. Sin embargo, he de resaltar que procuramos entrevistar a alumnos de divisiones en las que no nos desempeñamos como docente.

El trabajo de campo se realizó entre junio y octubre de 2015. La información se recogió mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a los 15 jóvenes que conformaron la muestra. Las mismas tuvieron una duración de una hora promedio; aunque en algunos pocos casos el tiempo se limitó a unos treinta o cuarenta minutos. En un caso la entrevista se realizó durante dos encuentros y la misma duró más de dos horas por el entusiasmo del entrevistado.

La entrevista fue diseñada de manera tal que permitiera indagar una serie de ejes temáticos y problemas predefinidos, a la vez que habilitara otros significativos para los propios sujetos. Las preguntas, que fueron siendo pulidas a medida que se fueron realizando las entrevistas, se organizaron atendiendo a un criterio cronológico que facilitara la reconstrucción de la trayectoria escolar de los jóvenes en función de las inquietudes formuladas en esta tesis: el ingreso al sistema escolar y el tránsito por el mismo (Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio), el momento del abandono de la escuela media, el itinerario fuera de la escuela, el momento del retorno escolar en una EEMPA, el tránsito por la EEMPA, las expectativas a futuro. Sin embargo, los entrevistados generalmente “iban y venían” en sus relatos de vida, salteaban momentos o vivencias requeridas en la interrogación y/o volvían sobre un mismo tema reiteradas veces. Esto quiere decir que el hilo temporal evocado en el relato no siempre fue tan lineal. Por ello, nos vimos obligados a repreguntar algunos temas, reformular las preguntas o formular nuevos interrogantes a fin de que los sujetos entrevistados den cuenta de los ejes temáticos en los que se organizó la entrevista para analizar las trayectorias escolares. Reconstruir la estructura diacrónica del relato, vale decir, la sucesión temporal de los hechos relatados según sus relaciones antes-después, e interpretar los avances y retrocesos temporales que no respetan esas secuencias, han sido dos tareas importantes en el análisis.

La entrevista, lejos de resultar engorrosa, parece haber resultado un momento significativo que permitió a los jóvenes, según sus palabras, “contar su historia” y “ser escuchados”. Tal como señalan Kantor y otros (2001: 55), *“que escuchen a los adolescentes constituye una demanda explícita d estos jóvenes, que se relaciona con la valoración positiva de la libertad de expresión en la escuela pública”*. De modo que manifestaron una valoración positiva del encuentro.

Cualquier estudio cualitativo requiere decisiones sobre cómo será hecho el análisis de los datos y estas decisiones están influenciadas por el resto del diseño

(Maxwell, 1996). En esta tesis decidimos analizar la información recabada en las entrevistas, a partir de la sistematización de su contenido en torno a una serie de categorías de análisis, definidas a partir de los temas y problemas planteados en la guía de la entrevista y de los que surgieron de los testimonios. Así, fueron recortados de cada entrevista las siguientes categorías de análisis:

- Caracterización de los sujetos
- Recorrido por el sistema escolar y “abandono” de la escuela secundaria
- “Retorno” a la escuela secundaria en una EEMPA
- Experiencia en la modalidad de adultos y proyectos futuros.

La organización de los datos de las distintas entrevistas en categorías, facilitó la comparación de los mismos dentro de las categorías y entre éstas; en un interjuego entre el trabajo descriptivo e interpretativo. La interpretación nos ha permitido dotar de significados las inferencias acerca de las regularidades y las diferencias observadas, teniendo en cuenta las interpretaciones que los propios entrevistados hacen de sus vidas y la articulación con los contextos sociales e históricos en los que ellas se desenvuelven y con el marco teórico del que hemos partido en este trabajo (Kornblit, 2004).

Finalmente, se procedió a la producción del presente informe que busca aportar a los estudios existentes sobre las trayectorias escolares de los jóvenes que ingresan a las escuelas de adultos, a partir de la utilización de un discurso explicativo-narrativo. El mismo fue sometido una y otra vez al análisis crítico de mi directora de tesis y de mis compañeros de maestría.

Capítulo 2: Dejar la escuela

Las trayectorias particulares de cada uno de los jóvenes entrevistados tienen un rasgo en común que hemos tomado como punto de partida en esta investigación: el estar asistiendo a las EEMPAS luego de haber abandonado la escuela media regular. En este capítulo nos centraremos en sus itinerarios previos al ingreso a las EEMPAS. A tal fin, comenzaremos realizando una caracterización de la situación socio-económica y cultural de los jóvenes y de sus trayectorias escolares. En este marco, atenderemos a las situaciones por las que quedaron fuera de la escuela regular, analizando motivos no solo en lo que los jóvenes entrevistados dicen, sino también considerando aquello que el análisis permite inferir. Sin descuidar los factores de orden estructural y personal, el foco aquí estará puesto en el papel de la escuela en la producción del “abandono escolar”. Nos preguntaremos además, qué significados atribuyen al mismo en tanto se trata de sujetos que luego de dejar la escuela media han retornado a ella, pero en la modalidad de adultos.

2.1. Características de los jóvenes entrevistados

En este apartado pretendemos presentar una serie de características de los jóvenes que componen la muestra. Remitiéndonos a una clasificación social clásica, podríamos señalar que la mayoría proviene de sectores de clase media trabajadora, aunque no faltan sujetos de extracción más humilde y llama la atención la presencia de otros con características propias de sectores más altos. Algunos indicadores –como el lugar de residencia, el nivel educativo de los padres y hermanos mayores y la actividad laboral; así como las actividades de los jóvenes- permite reconstruir algunas características de la situación socioeconómica y cultural de los entrevistados.

Con respecto al lugar de residencia de los entrevistados, vemos que ninguno vive ni ha vivido en villas miserias¹⁵. Una de las entrevistadas (Virginia) vive en Barrio Sur, dos viven en Barrio Candiotti (Julieta y Jacqueline, ésta última con su pareja e hijos; antes vivió en barrios de sectores más humildes) y uno de ellos vivió en dicho barrio durante su infancia (Lautaro), otro (Jeremías) en Barrio Mariano Comas; todos estos

¹⁵ Villa miseria, villa de emergencia o simplemente villa es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias.

barrios pertenecen a sectores medios y medios altos de Santa Fe. Los otros jóvenes viven en barrios con características de clase media trabajadora: Los Hornos (Nicolás, Maximiliano), Ciudadela (María Belem), Roma (Federica), Esmeralda (Lautaro), El Pozo (Georgina) y otro entrevistado (Fausto) en una localidad cercana a Santa Fe, Rincón. Mientras que tres de los entrevistados viven en barrios de sectores medio bajos: Las Flores (Agustina), Transporte (Elizabeth) y San José (Axel).

Por otra parte, habría que señalar que los jóvenes de la muestra presentan una gran diversidad en lo que respecta al contexto familiar. En relación a la estructura de la familia, a partir de los relatos observamos que estos jóvenes provienen tanto de hogares donde se conserva el núcleo familiar tradicional (Fausto, Axel, Jacqueline, Virginia, Georgina, Nicolás, Gabriel, Maximiliano, Agustina, Belem, Jeremías, Federica), como de hogares donde éste ha sufrido variaciones producto de separaciones de los padres (Lautaro, Elizabeth, Julieta), a lo que se suma el cambio de pareja de alguno de sus padres y el nacimiento de “medios hermanos” en dos de los casos (Lautaro y Julieta)¹⁶. Algunos jóvenes si bien conservan su familia nuclear, aluden a situaciones de conflictividad familiar, como episodios de violencia (Maximiliano), de peleas de los padres con los abuelos con los que vivían lo que ocasionó el abandono del hogar y la migración desde la provincia en la que vivían hacia esta ciudad (Fausto), peleas entre los padres y separaciones temporarias (Federica). En las entrevistas de la mayoría de quienes han sufrido experiencias de desarticulación familiar o situaciones de conflicto, son frecuentes las alusiones a situaciones de angustia y soledad (no es el caso de Julieta ya que la separación de los padres se produjo cuando ella era muy chica, y manifiesta haberse acostumbrado rápidamente a la situación). Incluso, en dos casos estas situaciones familiares “difíciles” condujeron a enfermedades (Federica) o adicciones (Lautaro).

Cuatro jóvenes (Lautaro, Jacqueline, Maximiliano y María Belem), poseen parejas estables y tres de ellos han tenido hijos. Una de las entrevistadas vive junto a su familia en una casa que alquilan (Jacqueline), otros dos en la casa de alguno de sus padres (María Belém y Lautaro) o de los abuelos (Maximiliano). Mientras que los otros once entrevistados no tienen pareja estable ni hijos, ni se han independizado aún de sus familias de origen.

¹⁶ No se presenta en ninguno de los entrevistados, la situación de ruptura de los lazos familiares debido al fallecimiento de alguno de sus padres o de algún hermano.

Según se desprende de las entrevistas, la desarticulación de la familia tradicional o las situaciones de conflictividad, así como la formación de un nuevo hogar, son factores que han incidido en los itinerarios escolares de los sujetos como lo veremos más adelante.

En cuanto a las trayectorias escolares de las familias de los entrevistados y las ocupaciones laborales, los datos que surgen del relevamiento indican que éstas son muy heterogéneas. Solo en un caso (Jacqueline), la madre de una de las jóvenes entrevistadas no concluyó la escuela primaria y el padre posee primaria completa pero nunca cursó la escuela secundaria. Cinco padres tienen la escuela media incompleta (los papás de Axel, la mamá de Elizabeth, la mamá de Agustina, el papá de Maximiliano), mientras que los otros 23 la concluyeron. Un dato a destacar es que la mamá de María Belém terminó la secundaria en la misma EEMPA donde ahora van sus hijas. Por último, los padres de cuatro jóvenes (Virginia, Julieta, Georgina, Nicolás) y el papá de otro de los entrevistados (María Belém), poseen estudios terciarios o universitarios; mientras que la mamá de un entrevistado (Gabriel) comenzó estudios terciarios, pero no los concluyó.

Si nos remitimos a las ocupaciones laborales de las madres de los entrevistados, del total de la muestra llama la atención que las mamás de seis de los entrevistados son amas de casa (Axel, Jackeline, Agustina, María Belém, Jeremías, Georgina; aunque en éste último caso habría que señalar que la mamá trabajaba como enfermera en un sanatorio privado cuando su hija cursaba la escuela media regular, pero por razones de salud no pudo continuar). Otras mamás trabajan por cuenta propia: una es vendedora de purificadores de agua (la mamá de Elizabeth), otra masajista (la mamá de Maximiliano) y la tercera tiene una panadería junto a su marido (la mamá de Fausto). Las otras mamás trabajan en carácter de dependencia: una (la mamá de Gabriel) es empleada doméstica, otra (la mamá de Federica) es empleada administrativa en el negocio de chapa y pintura de autos de su padre, la mamá de otro joven (Lautaro) es cajera de un supermercado, dos (las mamás de Virginia y Julieta) son empleadas públicas del gobierno provincial y la última (la mamá de Nicolás) es supervisora de escuelas primarias.

En cuanto a los padres de los alumnos, ocho son empleados de comercios y servicios de diferentes rubros: rotisería (papá de Maximiliano), negocio de venta de materiales para la construcción (papá de Jeremías), taller de chapa y pintura de autos (papá de Jacqueline), empresa de colectivos (Agustina), empresa de seguridad privada (papá de Federica) servicio médico de ambulancia como paramédico (papá de María

Belém), mientras que los papás de dos entrevistados trabajan en el rubro de la construcción (los papás de Axel y Elizabeth). En todos los casos, se trata de ocupaciones laborales que no demandan altos niveles educativos o de cualificación. Tres papás trabajan por cuenta propia: uno (el papá de Fausto) posee una panadería, el otro (el papa de Gabriel) un pequeño taller de carpintería y el tercero (papá de Lautaro) un video club. Otros dos, ocupan posiciones gerenciales dentro de empresas privadas: uno en una empresa metalúrgica (papá de Nicolás) y el otro (papá de Georgina) en una empresa de colectivos. Finalmente, el papá de una entrevistada trabaja en el gobierno nacional (papá de Julieta) y el papá de otra joven es asesor de un diputado provincial (papá de Virginia).

Con respecto a la trayectoria escolar de los hermanos, de los nueve entrevistados que poseen hermanos mayores a 18 años, en cinco casos (Fausto, Nicolás, Elizabet, Gabriel, Jeremías) aquéllos han concluido los estudios secundarios y, salvo en un caso (dos hermanos de Elizabeth), los mismos están realizando o ya han realizado estudios superiores en el nivel terciario o universitario. Mientras que solo tres entrevistados (Axel, Maximiliano, Agustina) poseen hermanos que no culminaron la escuela media y una joven (María Belém) tiene una hermana mayor de edad que se encuentra, al igual que ella, cursando la escuela media en EEMPA. La gran mayoría, salvo uno de los jóvenes de la muestra (Nicolás), posee hermanos más chicos en la escuela secundaria o primaria según las edades.

Habría que señalar, además, el nivel educativo y las ocupaciones de las parejas de aquellos jóvenes entrevistados que han formado una familia propia. En ninguno de los cuatro jóvenes que se hallan en esta situación (Lautaro, Maximiliano, Jacqueline y María Belém), sus parejas han terminado la escuela secundaria. Las parejas de los dos varones son amas de casa y las de las mujeres trabajan: la pareja de una de las entrevistadas (Jackeline) es empleado en la empresa de recolección de basura de la ciudad y la pareja de la otra entrevistada (María Belém) trabaja en el local comercial de la familia (una zapatería).

Pese a esta diversidad, una de las conclusiones más interesantes que podemos plantear en relación con las trayectorias escolares familiares, es que, en la gran mayoría de los casos, los padres desean que sus hijos terminen la escuela secundaria para que los superen, encuentren un buen trabajo o bien para que cumplan con las expectativas del grupo familiar, que no se reducen a la escuela secundaria, sino que se amplían al nivel

terciario o universitario. Además, la presencia de hermanos que ya han concluido la escuela media y prosiguen estudios superiores, es un incentivo positivo para estos jóvenes que han decidido continuar cursando la escuela media. Finalmente, en el caso de los jóvenes que están en pareja, si bien sus compañeros no han concluido la escuela media, incentivan a que éstos lo hagan para que puedan conseguir un buen trabajo (en el caso de Lautaro y Maximiliano) o bien para ser un “buen ejemplo” para sus hijos y realizar estudios terciarios si lo desean ya que ninguna de las dos trabaja fuera del hogar (es el caso de Jacqueline y María Belém).

Respecto de las ocupaciones de los propios jóvenes entrevistados, es de destacar que de los 15 jóvenes que componen la muestra, solo seis trabajan fuera del hogar. Llama la atención que en todos los casos, los trabajos son informales y mayormente están vinculados a la familia. Dos entrevistados manifiestan que trabajan para sostener a sus nuevas familias, me refiero a Maximiliano, que trabaja en albañilería y pintura con un familiar, y a Lautaro, que ayuda en el negocio de su abuelo por las mañanas. Fausto trabaja en la panadería de la familia desde los 16 años, momento en que dejó la escuela para ayudar en el negocio que emprendieron sus padres cuando vinieron a vivir a Santa Fe (antes vivían en Bariloche). El trabajo de otros de los entrevistados se asocia a la necesidad de “contar con algo de plata para moverme” atendiendo a la condición socio-económica de la familia: Axel trabaja en la construcción con su papá cuando éste lo llama porque necesita alguna ayuda, y Elizabeth –que pasó por varios trabajos en los ocho años que estuvo sin asistir a la escuela- ayuda a su mamá en las cobranzas de los productos que ella vende. Otra de las entrevistadas, Agustina, cuya familia también posee un nivel socioeconómico medio bajo, actualmente no trabaja, pero realizó algunos trabajos cuando no asistía a la escuela: limpió casas, cuidó niños, trabajó en una peluquería como maquilladora. Otra de las entrevistadas, Virginia, es coordinadora de una empresa de viajes, pero aclara que no trabaja por necesidad sino porque “le gusta” y que solo acompaña en los viajes que no afectan su asistencia a clases. Finalmente, las dos jóvenes que formaron una nueva familia (Jacqueline y María Belém), son amas de casa.

En síntesis, la mayoría de los jóvenes de la muestra no parecen acercarse al sujeto trabajador y/o responsable de familia del que nos hablan los estudios citados. Muy pocos poseen una ocupación fija, han abandonado el hogar de origen y/o han formado nuevas familias, además de que, como se sabe, no han concluido la escuela secundaria.

Incluso, tres de los cuatro jóvenes que han formado una familia, no han podido independizarse aún del hogar de sus padres o abuelos. Estas condiciones nos remiten al retardo de la emancipación juvenil a la que hemos aludido en el apartado correspondiente al marco teórico y que pone de manifiesto la alteración en los modelos tradicionales de transición hacia la edad adulta. El pasaje entre la juventud y la adultez se desarrolla de una forma menos lineal y progresiva, como expresión de múltiples combinaciones temporalmente flexibles entre las actividades que los jóvenes realizan (Miranda, 2008; Gil Calvo, 2009).

De las entrevistas se desprende que los jóvenes ocupan gran parte de su tiempo mirando televisión, jugando en la computadora, participando de las redes sociales, escuchando música (aunque no todos escuchan la misma música), reuniéndose con amigos o compartiendo salidas nocturnas, participando de espacios no escolares de enseñanza y aprendizaje (talleres de cine, fotografía, guitarra, maquillaje, cocina) y de diferentes espacios de socialización, como centros recreativos, deportivos, iglesias, entre otros.

Los intereses de los jóvenes son diversos, poniendo en evidencia las múltiples formas en que se expresa la vida juvenil en los contextos urbanos (Roberti, 2012). Así, por ejemplo, Axel dice que lo que más le gusta hacer es dibujar y nos cuenta que está trabajando con su hermano y un amigo en un proyecto de animaciones para presentarse a un concurso. Su hermano hace los dibujos a mano y su amigo y él, los recetan en la computadora y les agregan sonido, voz, etc. Aclara que aprendió solo a usar los programas de la computadora que le permiten realizar estas operaciones, a las que le dedica gran parte del día. Además, nos cuenta en la entrevista que se viste siempre de negro porque escucha *“todo rock y metal y algo de electrónica, a los recitales siempre voy”*. A Elizabeth le gusta bailar, participó de varias competencias e incluso trabajó muchos años como bailarina para discotecas y eventos. La pasión de Lautaro es el fútbol, llegó a jugar en la Liga Provincial, pero sus padres le impidieron seguir por sus malas notas en la escuela; ahora juega con amigos y también resalta que le gusta salir y pasar el tiempo con ellos. Georgina tiene muchos intereses: ama la música, y resalta que escucha *“todo tipo de música”*, le gusta la fotografía (hizo un curso de fotografía), también la danza, se entretiene leyendo comics, jugando a los videojuegos con su mejor amigo que le transmitió esa pasión y juntándose con amigos. Nicolás señala: *“siempre me gustó el arte, el cine y la música”*. Hizo cursos de cine en la UNL y filmó un

cortometraje titulado “una historia de desamor”, toca varios instrumentos (guitarra, bajo, oboe, teclado, armónica), formó parte de varias bandas, actualmente está en un proyecto solista; además, tiene un programa de radio con unos amigos (llamado “la voz adolescente”), el cual “intenta dar una mirada adolescente o joven a temas de actualidad, eventos, música”. También a Gabriel le gusta la música, aprendió a usar programas de producción musical y de edición de videos y publica en youtube lo que hace. Virginia y Julieta juegan al hockey y resaltan que pasan mucho tiempo con sus amigos, mientras que a Agustina le gusta el maquillaje y María Belém asiste a una Iglesia evangélica donde atiende un kiosco y coordina un grupo juvenil. Maximiliano, por último, tiene su interés puesto en progresar laboralmente, razón por la cual realiza un curso de computación en un instituto privado.

Por último, si bien ninguno de los jóvenes concluyó los estudios secundarios, al momento de la entrevista están cursando la escuela. En tal sentido, podríamos decir que ninguno considera que “ya se le pasó el tren”; por el contrario, y como lo veremos más adelante, todos los entrevistados plantean distintos proyectos para su futuro, siendo el título secundario una condición necesaria para la realización de los mismos. De este modo, podemos decir que estos sujetos conciben el futuro no como algo predeterminado sino abierto al porvenir. Y ello a pesar de que algunos manifiestan signos que podrían asumirse como distintivos de un adulto (como el trabajo o la formación de una familia). En estos casos, la formación de una familia propia o el trabajo son considerados como obstáculo en sus posibilidades de realización personal. Siguen apostando al estudio y a otros proyectos personales. .

Por lo expuesto, creemos que es imposible establecer un perfil homogéneo de los jóvenes que componen la muestra. Estos presentan condiciones variables en lo que respecta a su situación familiar, socio-económica, a sus intereses e inquietudes y a su inserción en diferentes instituciones o espacios de sociabilidad, lo que da cuenta de la diversidad inherente a la condición juvenil que se presenta en la actualidad. De esta forma, si bien estamos trabajando con una muestra reducida y, por tanto, no podemos realizar afirmaciones que generalicen las características de los jóvenes que asisten a las EEMPAS, esta descripción proporciona al menos algunos indicios al respecto a la vez que permite cuestionar la definición vigente en el terreno de la llamada “Educación de adultos” (Véase por ejemplo Rodríguez, 1998 y Brusilovsky y Cabrera, 2005). Según la misma, en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos”

constituye un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares que quedaron fuera de la escuela media regular debido a sus condiciones materiales de vida y a la falta del capital cultural necesario para sobrevivir en la escuela. A partir del análisis realizado, podemos apreciar que la diversidad no solo se presenta en relación a la edad de los sujetos que asisten a las EEMPAS en Santa Fe, sino además en sus condiciones sociales, económicas, culturales, por lo que la definición de “Educación de Adultos” a la que nos hemos referido, estaría desconociendo otras realidades que no son objeto de investigación de los especialistas en el tema. ¿Por qué es importante poner de relieve este dato? Porque atendiendo al mismo, resulta difícil sostener que el “abandono escolar” de los sujetos que regresan al sistema escolar en una EEMPA se explica solo o exclusivamente por la situación socio-económica de los mismos y su capital cultural. Lo cual abre el camino a plantear otras preguntas y a buscar otras respuestas. En este caso, nos interesa indagar la historia escolar de cada sujeto, buscando en ellas posibles pistas para comprender el pasaje a las EEMPAS.

2.2. Los recorridos en la escuela secundaria regular

Para comprender el abandono de la escuela media por parte de estos sujetos y su posterior pasaje a EEMPA, hemos considerado central poner la mirada sobre sus recorridos escolares, preguntándonos: ¿Qué sucedió para que las llamadas situaciones de “fracaso” o “abandono escolar” sucedieran? ¿Cuál fue la historia? ¿Qué condiciones y situaciones contribuyeron para construir y estructurar las historias escolares singulares de estos jóvenes que dejaron la escuela media regular y luego ingresaron a una EEMPA? En el intento de encontrar respuestas a estas preguntas, hemos reunido la información relevada en el trabajo de campo en los siguientes gráficos¹⁷:

Nombre/Curso	Trayectoria escolar en el nivel primario						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Fausto	---	---	---	---	---	---	---
	C	C	C	C			C
Axel	---	---	R	---	---	---	---

¹⁷ Los mismos fueron realizados siguiendo el modelo de Kantor y otros (2001).

Lautaro	---	---	---	---	---	---	C ---
Elizabeth	---	---	---	---	---	---	---
Jacqueline	---	---	---	---	---	---	---
Virginia	---	---	---	---	---	---	---
Julieta	---	---	---	---	---	C ---	---
Georgina	---	---	---	---	---	---	---
Nicolás	---	---	---	---	---	---	---
Gabriel	---	---	---	---	---	---	---
Maximiliano	----	----	----	----	----	----	----
Agustina	---	---	---	---	---	---	---
Belem	---	---	---	---	---	---	---
Jeremías	----	----	----	----	----	C ----	----
Federica	----	C ----	----	----	----	----	----

	Trayectoria escolar en el nivel secundario					
Nombre/ Curso	1°	2°	3°	4°	5°	6° (EETP ¹⁸)
Fausto	-----	-----	-----	C ^^^//		
Axel	C ---	C ---	^^^ R ----//			
Lautaro	C ---	----- R CT -----	^^^//			
Elizabeth	C ---	^^^//				
Jackeline	C ---	---	C ^^^// CM ***//			
Virginia	^^^R C -----	---	---	-----R //		
Julieta	---	---	---	-----R //		
Georgina	C ---	---	-----R C -----	--C—C---R *****//		

¹⁸ Escuela de Enseñanza de Educación Técnica Profesional.

Nicolás	-----	-----	-----	-----	-----	-----//
Gabriel	C -----	-----	-----	-----R CM ***//		
Maximiliano	C -----	-----	^^C^^// C +++++//			
Agustina	C ^^^//					
Belem	-----R C ***// C -----	-----	^^^//			
Jeremías	C -----	-----	-----R CM -----R C - CM -----//			
Federica	-----	----- R -----	-----//			

Referencias

^^^ Primera vez en el que se cursa el año

*** Segunda vez en el que se cursa el año

+++ Tercera vez en que se cursa el año

----- Cursada del año concluida

R Indica repitencia de ese año

C Indica cambio de escuela

CT Indica cambio de Turno

CM Indica cambio de modalidad

// Indica el momento de abandono (ya sea en la cursada o en el año concluido)

¿Qué nos muestran estos datos? Podemos ver tres constantes en las trayectorias de los sujetos entrevistados: las repitencias, los cambios de escuela/turno/modalidad, los abandonos temporarios; fenómenos que muchas veces se presentan en forma relacionada. La repitencia o el abandono temporario es seguido en ocasiones, de un cambio de escuela, o bien los cambios de escuela/turno/ modalidad proceden a la repitencia o abandono escolar temporario. Mientras que los abandonos definitivos de la escuela media regular, que también pueden observarse en la tabla de datos, suelen ser el resultado de la conjunción todas estas situaciones.

Nueve de los quince jóvenes que componen la muestra, repitieron en la escuela media al menos una vez. Uno de los entrevistados, Axel, repitió además, un año en el nivel primario. Respecto de las razones de la repitencia, nos dice:

“yo iba a la escuela D... [una escuela de gestión privada], era muy difícil y me mandaban al psicólogo de la escuela. Él me dijo que tenía dislexia, que me costaba aprender más que al resto y por eso repetí”.

Las demás situaciones de repitencia se producen en el nivel secundario: Belem repitió primer año, Federica y Lautaro repitieron segundo año, Axel repitió tercer año, Gabriel y Julieta repitieron cuarto año, Virginia repitió primer y cuarto año, Georgina repitió tercer y cuarto año y Jeremías repitió dos veces tercer año.

Entre las situaciones que llevan a los jóvenes a repetir, todos los entrevistados alegan haberse llevado muchas materias, rendirlas mal y repetir. Por tanto, nos preguntamos: ¿Por qué los alumnos no promocionan las materias que forman parte de la currícula escolar? O, en otros términos, ¿cuáles son las razones de su bajo rendimiento escolar? La idea fuerte que atraviesa las experiencias de los alumnos es que éstos transitaron su escolaridad media en el límite, intentando “zafar”¹⁹ cada año, aunque no siempre lo lograron.

¹⁹ La utilización del verbo “zafar” en este contexto, significa para los entrevistados salvarse de alguna cosa, como de repetir.

“Si bien todos los años me llevaba materias, zafaba. En cuarto año me llevé ocho y para febrero me quedaron cuatro, pero no pude...Encima inglés, historia, las peores, las que más odio.” **Julietta**.

Las trayectorias de los sujetos están marcadas por un proceso sinuoso, con curvas y contracurvas, atravesando momentos de éxito y de fracaso que se dan, a veces, conjuntamente en el mismo año escolar (aprueban algunas materias pero otras no) o, incluso, en la misma materia (algún trimestre aprueban pero otros no).

En las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo, podemos apreciar que la mayoría de los sujetos asumen la responsabilidad de su bajo rendimiento escolar. Ante la pregunta ¿por qué repetiste o bien, por qué no aprobabas las materias?, éstos responden:

“Era por algo mío, de no querer estudiar, de vagar. Yo me acuerdo que en ese entonces estaba todo el día con la pelota, me gustaba ir a la plaza a jugar con la pelota y nada... me gustaba hacer eso, no me gustaba estudiar (...) En tercero no hacía nada, a mí me gustaba joder y estar todo el tiempo en otra, con el celular, así todo el tiempo. Y los compañeros no me decían “dale, ponete las pilas” como el grupo con el que yo me juntaba antes que eran inteligentes y me incentivaban a estudiar. Cuando pasé a tercero, me junté con los terribles por así decirlo y cuando ellos jodían, yo jodía, cuando ellos no hacían nada, yo tampoco. Es depende la junta. (...) Ese año repetí y entonces mis papás me quitaron fútbol, así que yo dije: “ya está, no estudio más”. **Jeremías**

“Porque no estudiaba, porque no sé... Era más por eso, mi tema siempre fue más por mi mamá porque ella quería que yo estudiara y yo en vez de hacerlo, le hacía la contra. (...) me las llevé por no estudiar a esas materias porque a mí no es que me cuesta estudiar, que no entiendo”. **María Belém**

“Todos los años me llevaba más de seis materias porque no me gusta estudiar, me siento y no me dan ganas, puedo dejar el celular en otro lado pero tampoco. No me gustaba estar en clase, me iba al kiosco, a la preceptoría... Además, éramos terribles en la escuela, escondíamos las cartucheras, hacíamos cosas así. Si repetí fue por razones personales. En la escuela, te aburrís...”. **Julietta**

“Cuarto año lo repetí por vaga, prefería estar con mis amigos de joda a estudiar; algunos de mis amigos eran de la escuela y otros no (...) nos divertíamos, boludeábamos todo el tiempo, nos íbamos de clase”. **Virginia**

“Yo repetí porque no hacía nada, era un desastre, era vago. Pero yo era re inteligente y fui abanderado en séptimo grado acá en la M... [menciona la escuela primaria a la que asistía], me fui de la escuela y me llamaron acá mis compañeros para que sea el abanderado. Y después en primero me fue re bien, no me llevé ninguna materia y ya en segundo en la mitad del trimestre me empecé a juntar con unos amigos que eran un desastre y me llevaron por mal camino. Y me empezó a gustar toda esa onda de falopearme, entonces dejé de ir a la escuela, va faltaba siempre y me iba por ahí. Entonces después cuando yo iba a clase, no entendía nada, no sabía nada, en las pruebas me sacaba 1, 1, 1, entonces me llevé 9 materias a febrero”. **Lautaro**

Lo que subyace en estas explicaciones es la relación que los entrevistados establecen entre rendimiento escolar, más específicamente el fracaso escolar, y las propias acciones. La adjudicación de la responsabilidad a sí mismos tiene distintas connotaciones según se definen por la vagancia, las amistades, la rebeldía, la falta de voluntad para estudiar o de interés por la escuela (los jóvenes dicen que la escuela no les “gusta” o que les “aburre”). Como puede apreciarse en los relatos, algunos jóvenes hacen hincapié en uno de estos aspectos, mientras que otros los interrelacionan. La rebeldía, la “junta” y la vagancia los llevan a no asistir a la escuela, no prestar atención en clase e incluso a salirse del aula buscando cualquier excusa, a no querer estudiar en sus hogares, y todo esto conduce a no aprobar las materias.

La mayoría de los entrevistados relacionan estas actitudes y comportamientos a la edad que tenían en ese momento, a su adolescencia, mientras que ahora ya más grandes y con otras responsabilidades, el “estudio” se toma con otra seriedad. Belém dice al respecto:

“(...) yo por ejemplo ahora voy re bien en la escuela. Ahora me pasa, no sé si porque ya estoy más grande y tengo un hijo, que si me gusta aprender, me dan ganas”. **María Belem**

Incluso los más jóvenes aportan los mismos argumentos:

“Yo creo que porque somos chicos no medimos la importancia de la escuela, las cosas que te enseñan que te pueden servir para más adelante, si seguís una carrera o para la vida cotidiana. Como somos chicos, no medimos y como que todo nos chupa un huevo”. **Virginia**

En estos relatos, los docentes no juegan un papel relevante como variante explicativa. Tampoco la incapacidad para entender algunos contenidos o materias. En efecto, los estudiantes no están reflexionando en términos de supuestos “dones” que permitirían el “éxito” de algunos y el “fracaso” de otros. Belém, por ejemplo, se defiende de la posible acusación a la incapacidad de aprender, planteando que a ella no le cuesta “entender”, mientras que Lautaro resalta su “inteligencia” comentando que fue abanderado en séptimo grado. En los relatos de los demás entrevistados, ni siquiera aparece la mención a la posible falta de capacidad para aprender como causa del bajo rendimiento escolar. En este sentido, para estos sujetos, lograr la calificación necesaria depende de estudiar o, como dicen los jóvenes, de “ponerse las pilas”. Excepto en las materias a cargo de “malos docentes” donde el fracaso se explica porque los tenían de punto:

“(...) con una profesora nada más siempre tuve problemas, ella me tenía de punto. Cuando ella entraba, yo siempre agarraba el celu, porque ya sabía que me la iba a llevar y ya está”. Jeremías.

Debemos aclarar que en la historia de Lautaro, aparecen otros factores a considerar para comprender su bajo rendimiento escolar, además de la responsabilidad que en una primera instancia él mismo se adjudica y que atribuye a la “vagancia”, la “rebeldía” y la “mala junta”. Este joven se encuentra en un contexto familiar complejo. Su madre y él habían abandonado la casa en la que vivían con su padre por el comportamiento violento de éste. La mamá de Lautaro comenzó a trabajar en un supermercado. Por lo que Lautaro pasaba mucho tiempo solo en su casa. En este contexto, se junta con un grupo de chicos que, según su opinión, lo “llevan por mal camino”: la droga. Comienza a faltar a clases, tiene problemas de “disciplina” y malas calificaciones, por lo que se lleva muchas materias y, al no poder rendirlas satisfactoriamente, termina repitiendo. Lautaro finalmente sostiene en la entrevista que repitió *“por todas estas cosas”*. Un dato sobresaliente es la búsqueda constante de contención por parte de Lautaro, que no la encuentra en su papá que está ausente, en su mamá (*“ella no me daba pelota”*) a quien él mismo le cuenta sus problemas y adicción a la droga, ni tampoco lo encuentra en la escuela: *“no te daban mucha pelota. A ellos les importaba que..., te contaban las faltas y nada más, no te preguntaban por qué no venías, y eso que yo era un chico que siempre fui cargoso viste?, hablaba con las profesoras, con los preceptores...”*

Finalmente, en los relatos de dos alumnos que poseen dislexia, el bajo rendimiento escolar es atribuido también a su falta de estudio, responsabilizándose ellos mismos de la repitencia escolar. Sin embargo, cuando indagamos en la entrevista, aparecen otras cuestiones significativas para el análisis:

“[¿Al primer año lo aprobaste, ¿no?] Si, solo me llevé música. [¿Y en segundo repetiste] Si, porque me la tire medio de langa porque en primer año las profesoras me habían tenido medio contemplación por mi ataque de epilepsia, capaz que yo me tire de langa y bueno... [¿Qué sería tirarte de langa?] De vaga... Y bueno... [¿Y la escuela te costaba?] Si, es difícil porque yo tengo dislexia también. Me lo descubrieron cuando entré al S.... –menciona la escuela- el gabinete psicopedagógico, además las maestras también se dan cuenta. Y eso no se cura, se va tratando de a poco (...). [¿Y en la escuela hacían adaptaciones para atender a esta cuestión?] Si, por ejemplo, en fisicoquímica la profe me dejaba hacer los exámenes orales, después en historia no... depende mucho de la profesora. En ingles si, tenía que ser una prueba especial con los contenidos básicos... ¿Si yo no sé escribir en español, como voy a saber escribir en inglés? Me costaba mucho. [¿Pero por qué en primero no repetiste y segundo sí?] Porque en primero tuve otra maestra de inglés, que era mucho más fácil, (...) Yo siempre

*estudiaba, pero con la dislexia me confundía, ¿viste? Es difícil. [¿Y te tomaban pruebas en todas las materias?] Si, si... en todas” **Federica.***

*“En la secundaria repetí tercero por vago, creo que había aprobado en tres o cuatro materias nomas. En el primer trimestre en la única materia que había aprobado con nota fue en Historia, que creo que me aprobó con nueve la profe, porque trabajos prácticos eran nomas, los hacía solo. (...) después me acuerdo que la profesora se tomó una licencia y cayó la joven y ahí nos tomó exámenes y a mí los exámenes me matan. [¿Por qué?] Me cuesta porque tengo dislexia. Si es un trabajo práctico, vos lo haces en tu casa o en la escuela con un libro. Pero en el examen tenés que memorizártelo y yo por más que me lo aprenda mil veces, en el examen no me voy a acordar. Tengo que memorizármelo, y repetirlo y repetirlo... En cambio, el trabajo se me hace más fácil. Yo cuando me llevé historia, me la llevé a febrero porque vino una profesora nueva y nos empezó a tomar exámenes y me mató. (...) Pero los trabajos prácticos los aprobaba porque buscaba la respuesta en el libro, no tenía que memorizar. [¿Y vos sentís que nunca aprendiste nada en la escuela?] Me cuesta aprender, matemática pasé rallando, o sea la profesora como sabía que a mí me costaba aprender, me tomaba cosas más fáciles, como en los exámenes que me decía: “vos Axel sentate acá y me tomaba algo más reducido. [Ah, entonces ¿cuándo te cambiaste de escuela en segundo año, los profes contemplaban tu situación y hacían adaptaciones curriculares?] Depende del profesor, porque hay algunos profesores que son más exigentes. Porque la profesora de inglés, solo porque ella venía de una escuela privada, nos daba un trato militar, será porque su papa y su hermano eran policías, y en una clase yo me quedé dormido y ella me sancionó. Así, depende de la profesora, el carácter que tenga... [¿Y por qué pensás que segundo año pudiste aprobar y tercero no?] En segundo también me había llevado materias, cinco. Pero me dijeron que tercero iba a ser más difícil. Yo elegí la modalidad de comunicación que a mí me gustaba. Por eso digo que mucho depende del profesor. Porque yo en tercero tuve un profesor hombre que nos daba esa clase en la que traía un libro y nos hacía copiar y en la otra clase traía otro libro y nos hacía copiar y no explicaba y yo repetí por la materia esa de comunicación”. **Axel***

Si la primera respuesta a la pregunta sobre la repitencia, es la “vagancia”, luego nos encontramos con que Federica y Axel plantean ciertas “dificultades para aprender”, dependiendo no solo de su esfuerzo personal sino también de las formas de enseñar y evaluar de los profesores, las posibilidades de aprobar o no las materias. Resulta llamativa la falta de criterios unificados en las instituciones escolares respecto del trabajo con estos jóvenes. En el caso de Belém, la escuela le brinda asistencia psicopedagógica, pero al parecer no hay coordinación entre el trabajo que realiza la psicopedagoga y el de los docentes en el aula. De esta forma, las adaptaciones curriculares quedan libradas a la buena predisposición del profesor.

Los casos de Federica y Axel permiten cuestionar uno de los supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya la organización de la escuela: el de simultaneidad, por el cual se considera que se debe enseñar lo mismo a todos en el mismo tiempo. Vemos que, en la práctica, el mantenimiento de una práctica educativa basada en la simultaneidad, no logra contener a todos los alumnos. En este sentido,

consideramos significativas las palabras de Charlot: “*Cuando un alumno no entiende, y el profesor sigue enseñando, él está construyendo el fracaso. Se debe, entonces, entender que el fracaso escolar se construyó también en el día a día en el salón de clases (...) ¿Cuántos alumnos que no entienden el contenido son necesarios para que el profesor interrumpa su clase? (...) La respuesta es pedagógica, es profesional, pero también es política porque ese alumno que no entendió va a sumergirse aún más en el fracaso escolar*” (2008 b:65).

En el relato de otros sujetos, el bajo rendimiento escolar aparece ligado a un malestar con la escuela y a raíz de ella. Veamos el caso de Gabriel:

“Bueno, las materias que tenía no eran mucho de mi interés así que mucha atención no les daba y al momento de las pruebas y todo eso, mucho no sabía. [¿Y por qué no eran de tu interés?] Para lo que yo quiero hacer es como que no me sirven. [¿Qué querés hacer] Yo, música, producción musical. Y estaba en una escuela técnica... [¿Y por qué si te gustaba la música, estabas en una escuela técnica?] Por decisión de mis viejos. Como yo no tenía edad para decidir, entonces ellos decidían. Ellos querían que yo vaya a la técnica porque creían que con eso yo iba a tener más opciones laborales. Y a ellos la música no les parece que sea algo que tenga futuro. Entonces, ellos querían asegurarse más y me mandaron a esa escuela. Les dije varias veces pero mucha bola no me daban”.

Más adelante, cuando se le pregunta por su repitencia en cuarto año, agrega que además de que las materias de la escuela técnica a la que asistía no le “interesaban”, tampoco los docentes ayudaban a despertar su interés o a entender los contenidos trabajados:

“Había profesores que le ponían ganas, pero había otros profesores que no... Yo me acuerdo una de matemáticas que teníamos, que no le ponía ganas para nada. Me acuerdo un día que éramos poquitos, o sea creo que ni a diez llegábamos porque había llovido, y al otro día nadie sabía nada y me acuerdo que dijo: “yo ya expliqué” y o sea había faltado más de la mitad del curso. Y así había varios profesores que no le ponían ganas. O sea, te explican una vez y si no lo entendés ya está, arreglate por tu cuenta. Solo aprobaba con los profes que me llevaba bien”.

Además, plantea que ese año comenzó a tener problemas con alumnos de otros cursos, frente a los cuales los docentes “no hacían nada” como tampoco lo hicieron sus padres, a quienes les pidió en varias oportunidades cambiar de escuela:

“Además, en ese año comencé a tener problemas personales con gente y entonces menos ganas me daban de estudiar. En el barrio en el que vivo hay mucha bronca digamos, y ahí en la escuela también. El tema es que siempre te dicen viste que, si alguien te dice algo, tenés que acudir a los profesores pero ellos no hacen nada. Te decían vamos a hablar y después nada. Y después si yo me defendía por mi cuenta, el que la ligaba era yo. Y había muchos profesores que no me querían, o sea, por eso. Y después no aprobaba las materias. (...) Muchas veces además, le dije a mi vieja que me cambie de escuela, pero a ella no le importaba”.

El malestar de estar en una escuela cuya modalidad no le interesa a Gabriel y en la cual no encuentra muchos profesores que le “*pongan ganas*” a lo que hacen, sumado a los problemas con otros alumnos y la indiferencia por parte de los docentes y de sus mismos padres, inciden en sus ganas de estar en la escuela, en su voluntad para estudiar. De hecho, en cuarto año, Gabriel se llevó nueve materias a rendir y repitió.

También Nicolás, quien, si bien nunca repitió un año escolar, se llevó a rendir muchas materias los últimos tres años en la escuela técnica, explica su bajo rendimiento escolar por el malestar que le provocaba estar en una escuela cuya modalidad no le interesaba y en la cual manifiesta la presencia de vínculos conflictivos con los contenidos disciplinares, los profesores y los propios compañeros. Nicolás nos dice que “odiaba” a la escuela y todo lo que había en ella:

“Cursé los seis años en la escuela I... [una escuela técnica de gran prestigio en la ciudad], nunca repetí, estuve a punto los últimos tres años porque me llevé un montón de materias. Esa es la parte más interesante de la historia... [¿Por qué te llevabas materias?] Porque el I... [nombra la escuela] se divide en dos, hasta tercer año es el ciclo básico y después el ciclo técnico y tenés que elegir una carrera. Tenés: química, mecánica y construcciones. Yo seguí la más difícil por cabeza dura: construcciones. Y bueno, cuarto, quinto y sexto me llevé un montón de materias, bastante, bastante mal... [Entonces, ¿te llevaste materias porque te era difícil la modalidad?] No, no, no... [¿Entonces?] Odiaba la escuela, odiaba todo, los profesores, todo.... [Entiendo, entonces no te gustaba la modalidad, pero tampoco la escuela] Si, ¡un desastre! [¿Por qué decís eso?] Porque la escuela tiene un método de educación que ya no se debería implementar más: si lo entendiste bien, palmadita, te felicito, y si no lo entendiste es problema tuyo. Y ningún profesor se esforzaba por “bajar” los contenidos digamos. Si lo entendés bárbaro y sino seguí estudiando. (...) había un montón de profesores que te generaban ese miedo y quedabas marcado si vos preguntabas algo, entonces no era fácil... muchas veces nos quedábamos nosotros estudiando noches enteras para no preguntarle a un profesor o nos consultábamos las dudas, pero el dialogo con los profesores no era como es acá, nada que ver, nada que ver. Este, o sea no es por meter a todos dentro de una misma bolsa, pero capaz que un año tenías uno o dos que eran rescatables, otros que eran un desastre, otros que más o menos... Pero por lo general, el problema básico de todos los profesores es que (...) se paran en una posición de yo soy el que sabe y vos el que estas aprendiendo y me vas a escuchar a mí. Entonces, ese choque, esa falta de voluntad para transmitir, era lo que lo arruinaba (...) [¿Y con los compañeros también te llevabas mal?] No es que me llevaba mal, sino que me tomaban para la joda. Tenía un profesor que me hacía “bulliing”. Es un caso muy particular porque el tipo es una leyenda prácticamente en la escuela industrial. Es como que todo el mundo lo idolatra y él se hizo conocido por relajarse a los alumnos. Este y bueno, yo entré en una depresión bastante fuerte. [¿Y por qué te relajaba?] Y porque no entendía, era una materia bastante difícil, hormigón armado, la materia más difícil de construcción. Y el profesor me relajaba, o sea que se yo, me decía que era un inútil, o sea con otras palabras, pero me decía eso, que no entendía nada, me tomaba el pelo. Pero o sea no era el único, él era el más fuerte pero no era el único (...) este otro profesor que me relajaba, en otros cursos. Y entonces yo estaba tranquilo, tratando de no pensar en eso y venía uno de otro curso y me decía: “che, vi tu

nombre escrito en el pizarrón, ¿qué pasó? ¿te peleaste?”. [¿Y por qué escribía tu nombre? No entiendo] Para que se rían los otros, escribía mi nombre, me relajaba. Porque cuando a vos te retaban, escribían tu nombre en el pizarrón, y entonces llegó un momento que me hacía una pregunta que era obvio que yo no podía responder porque yo no tenía ni idea de la materia, y yo lo miraba como diciendo “no se” y entonces escribía mi nombre en el pizarrón y se trasladaba con el pizarrón –porque él usaba siempre el mismo pizarrón y lo trasladaba de un aula a la otra- y se veía mi nombre en todas las aulas donde él me cargaba frente a los demás alumnos, cosas así. Y yo me enteré que gente que no me conocía, me conoció justamente por eso, porque aparecía mi nombre en los pizarrones y yo no quería joder a nadie o sea... Y a mí la gente no me entendía porque esa escuela genera un sentimiento de pertenencia que hacía que la gente defendiera a la escuela. O sea, el inadapto era yo, no el sistema. Y siempre fue así, el que no estaba a la altura era yo, no era que el sistema no me podía contener, era yo el que no podía entrar en el sistema y siempre fue esa la visión de la escuela: la excelencia, la superioridad... Y bueno, yo ahora no tengo mucho trato con toda la gente que se recibió de mi promoción. Tengo dos o tres amigos nomás, y el resto decidí... Es más, nadie sabe que yo estoy acá”.

Debido a las situaciones narradas por Nicolás en la entrevista, plantea que entró en un estado de depresión, pero ni la institución escolar, ni los docentes, ni los compañeros y sus padres lograban comprenderlo o contenerlo:

“...yo siempre quise irme, y nunca me dejaron y bueno, me las arreglé como pude, fui a psicopedagoga, que se yo... [¿Y quiénes no te dejaron?] Mis viejos, porque ellos creían que la escuela era lo mejor. [¿Y dónde querías ir?] A mí siempre me gustó el arte, la música. (...) Y en el gabinete psicopedagógico me decían, bueno, no te podés cambiar así que fijate como podés hacer, organizate los horarios para estudiar y me ayudaban a organizarme así, pero no me servía de mucho y bueno entré en depresión, me quise suicidar, me alejé de todo mi grupo de amigos, con mis viejos no me hablaba, mis hermanas ya se habían ido de casa así que yo estaba todo el día solo, encerrado... [¿Y cuándo pasó esto?] En quinto y sexto año y los años siguientes, ahora estoy en tratamiento. Toqué fondo varias veces, ahora estoy en tratamiento, por eso estoy mejor. Nunca llegué a intentar suicidarme, pero tuve muchos pensamientos... [¿Y por qué vos pensás que te sentías así?] Porque no era mi vida, no era lo que yo quería para mí, me sentí incomprendido por mis viejos, por los compañeros, por los profesores”.

La alusión a profesores que no explican, que toman de punto a los alumnos, que exigen mucho, que no asumen con compromiso su tarea, aparece en forma recurrente en muchas de las entrevistas realizadas como una de las causas del bajo rendimiento escolar de los alumnos o de la no acreditación de las materias. En algunos relatos incluso, la culpa principal es a un docente en particular, como en el caso de Georgina:

“[¿Y por qué repetiste?] Porque tuve un problema con una profesora, y era la profesora de religión. [Pero si es una escuela pública, ¿Cómo es que había religión?] Aja, sí! [¿Pero existía la cátedra de religión o la profesora dictaba su asignatura y les hablaba de religión] Claro, nos hablaba de religión porque quería... Era como que te explicaba dos minutos de su materia y después eran dos horas de religión. Y además, dictaba tres materias (...) Bueno y me llevaba mal con esa profesora con la que discutía mucho y repetí por esas tres materias de esa profesora. [¿Y sobre qué discutías] Nada, discutía sobre algunas cosas porque yo

respeto mucho todas las religiones, pero detesto que vengas y me impongas y quieras hacer meter en la cabeza algo, ¡es como que para!, tenés que respetar las ideas del otro... ”.

Hasta aquí hemos hecho una descripción de las razones que aportan los jóvenes para explicar su bajo rendimiento escolar en la escuela. Haciendo un análisis general, podemos apreciar que unos conjuntos de entrevistados se identifican a sí mismos como responsables de la reprobación de las materias. En la mayoría de los relatos de estos jóvenes, la lógica explicativa del bajo rendimiento escolar no es la del “don”, esto es, las supuestas diferencias naturales entre las capacidades de los sujetos: es más que nada, la lógica de estudiar o de no estudiar lo suficiente. Y si los jóvenes no estudian, es evidente que no aprenden y, por tanto, “fracasan”. La pregunta que sigue es: ¿por qué no estudian? Vimos que las respuestas en general expresadas por los entrevistados giran en torno a que no les gusta estudiar o no tienen ganas de hacerlo, a la vagancia o la rebeldía; cuestiones éstas que la mayoría atribuye a su edad, a su condición de adolescentes.

¿Cómo interpretar estas respuestas?, ¿podemos contentarnos con lo que dicen, aceptando que si les va mal en la escuela es porque son chicos aún o inmaduros y, por tanto, no valoran la importancia del estudio o de ir a tal o cual escuela?, ¿bastaría entonces esperar a crecer para saber? Desde nuestra posición, estas explicaciones, que reflejan en gran medida los discursos que circulan entre los adultos, resultan insuficientes para entender el bajo rendimiento escolar en tanto la responsabilidad recae exclusivamente en los estudiantes. Por ello, creemos que quizás el problema debería pensarse, en otros términos, ya no preguntándonos por qué no estudian sino ¿por qué estudiarían? De acuerdo a Charlot (2008 a, 54-55), *“para que el alumno se apropie del saber, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice, es preciso que la situación de aprendizaje tenga sentido para él, que pueda producir placer, responder a un deseo”*. Entonces, a la pregunta ¿por qué los jóvenes van a estudiar?, le siguen otras: ¿qué sentido encuentran a ir a la escuela y hacer lo que el profesor les propone en clase?, ¿cuál es el placer que pueden sentir al hacer lo que debe ser hecho en la escuela? Nos encontramos aquí con el problema del sentido y, por añadidura, el problema del placer, que aparecen como los problemas fundamentales de la escuela (Charlot, 2008b).

De cierta manera, toda situación tiene sentido. Alumnos como Nicolás o Gabriel detestaban la escuela. Cuando expresan este sentimiento, la escuela tiene un sentido

para ellos. Pero esto no es suficiente. Una gran parte de los alumnos amaba ir a la escuela secundaria regular para encontrarse con los compañeros con los que compartían hazañas que describen con gran entusiasmo en las entrevistas. Sin embargo, *“es preciso, pues, que el sentido de la escuela tenga relación con la función específica de la escuela: estudiar, aprender, saber. Que el deseo de la escuela sea (también) deseo de estudiar, de aprender, de saber”* (Charlot, 2008b: 55).

Charlot aclara que muchos alumnos tienen el deseo de saber, pero no tienen la voluntad de aprender, de esforzarse para empeñarse en una actividad intelectual. En este sentido, la relación con el saber es más que un deseo, es un compromiso. Ella exige la puesta en práctica de las acciones y las operaciones que permiten que unos saberes sean efectivamente adquiridos. Por tanto, *“para que el alumno se apropie del saber, es preciso que tenga al mismo tiempo el deseo de saber y el deseo de aprender”* (2008b: 55).

En varios de los fragmentos de las entrevistas citadas aparece el planteo de que en las clases se “aburrían”, que lo que allí les enseñaban no les sirve mucho para lo que ellos quieren estudiar a posteriori o hacer en sus vidas, que no les agradaban las materias, que la escuela no les atraía para nada, que preferían hacer otras cosas antes que estar en el salón de clases, que se sentaban a estudiar y no tenían ganas de hacerlo, que faltaban mucho, etc. Distintas expresiones que ponen en evidencia que para los jóvenes, el sentido de la escuela no parece estar relacionado con el saber. Por ello, vimos que sus inquietudes estaban puestas en aprobar las materias estudiando lo menos posible, más que en aprender. Podemos suponer entonces, que la lógica que predomina entre los jóvenes es la de sobrevivir a la escuela, pasar al siguiente año y después al siguiente, etc. Lo más importante pareciera ser el hecho de pasar al siguiente año y no el hecho de aprender, de saber. En función de lo expresado, podemos sostener siguiendo a Charlot que *“Ellos entraron en la lógica de la escuela, no en la lógica del saber”* (2008b: 27).

Al respecto, se puede explicar el significativo lugar que ocupa el examen en el recuerdo de los entrevistados, manifestando que sus energías como estudiantes estuvieron puestas en aprobar más que en aprender. Acreditar cada trimestre, mediante la aprobación del o los exámenes, y procurar el promedio adecuado al término del año, dada la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial de las materias, constituyen el desafío escolar por excelencia para pasar de año a año y terminar la

escuela. En este contexto, se utilizan todas las estrategias posibles. Los entrevistados mencionan desde estudiar de resúmenes de un compañero hasta la utilización de machetes o la ayuda de los alumnos que pasan pruebas o soplan las respuestas. Retomando la idea planteada más atrás, “zafar” aparece como una práctica característica de los jóvenes que buscan estrategias para aprobar sin estudiar o estudiando muy poco.

Algunos entrevistados valoran la presencia de otros instrumentos de evaluación, como los trabajos prácticos, señalando que los mismos les facilitaban la aprobación, aunque no valoran su conveniencia en relación con el aprendizaje o el saber.

Por otra parte, para un grupo de entrevistados su bajo rendimiento escolar está vinculado también o exclusivamente a las formas de enseñar del profesor. Si les va mal es porque no entienden, y si no entienden es porque, según se desprende de sus relatos, el profesor no explica, explica mal, no hace interesante la clase, es muy “aburrido”, no responde las preguntas, “trata mal”. Considerar las relaciones de los entrevistados en tanto alumnos con los docentes, es apropiado para analizar las situaciones de aprendizaje puesto que si bien es el sujeto el que aprende (nadie puede hacerlo en su lugar), él solo puede aprender por la mediación de otros que ayudan a aprender y participando de una actividad. Dice Charlot: *“Educar es educar-se. Pero es imposible educar-se, si no se es educado por otros hombres. La educación es, al mismo tiempo, una dinámica interna (de un ser inacabado) y una acción ejercida del exterior (porque la humanidad es exterior al hombre). Esa dinámica interna-externa es lo que define a la educación. Con todas las consecuencias que eso trae desde el punto de vista pedagógico”* (2008b: 58).

Desde esta perspectiva, la cuestión de las prácticas de las escuelas y de los profesores es muy importante. El aprendizaje, y más aún, el deseo de saber que da sentido a las prácticas de la escuela, *“se construye en situación, dentro de una interacción y una relación determinada”* (Perrenoud, 2006: 207).

En las situaciones narradas por los entrevistados, se cuestiona a los profesores cuya forma de presentar los contenidos resulta difícil para alumnos de nivel secundario, a aquellos que enseñan cosas que no tiene que enseñar, y en general a los profesores que no explican los temas de la materia o que los explican en forma poco “entretenida”. El docente solo “dicta” señala Axel, o bien “explica una vez y si alguien no entendió es su problema”, nos dice Nicolás. Así, en la lógica de los alumnos, les va mal porque no

entienden y no entienden porque los profesores no explican bien los contenidos o directamente no explican.

El “miedo” a preguntar, el miedo a opinar, el miedo a expresarse, el miedo a hablar y “quedar marcado” como el que no sabe o no entiende, aparece frecuentemente en los relatos, donde se cuestionan las relaciones de poder en el aula: *“muchas veces, - los docentes- se paran en una posición de “yo soy el que sabe y vos el que estas aprendiendo y me vas a escuchar a mí”*; plantea Nicolás. Axel alude a estas relaciones en términos de relaciones de poder señalando el *“trato militar”* dispersado por algunos docentes, mientras que Gabriel resalta la imposibilidad de diálogo con los mismos.

Los jóvenes mencionan el despliegue de diferentes estrategias para hacer frente a estas situaciones en las que ante la forma de enseñar del profesor, ellos no entienden: ir a un profesor particular, pedir ayuda a algún familiar, juntarse a estudiar con los compañeros, memorizar la lección, entre otras. En todos los casos, preguntarle al profesor es una excepción. Pero cuando las estrategias no logran ser efectivas, cuando el joven no logra los resultados esperados por los docentes, aparece la nota insuficiente, se lleva materias a rendir y, cuando dichas materias no logran aprobarse, repite. Algunas veces además, el “fracaso escolar” es acompañado del desprecio del profesor que etiqueta a los “malos alumnos” o “inútiles” como le sucedió a Nicolás, lo que genera la burla de los compañeros que lo catalogan de “sensible”, con las consecuencias nefastas que esto tiene para el propio sujeto y la consideración de sus posibilidades de aprender. En este marco, se torna comprensible la expresión crítica de Nicolás cuando dice *“siempre fue así, el inadapto era yo, no el sistema”*.

Lo que está en juego en estas situaciones escolares, no es únicamente lo epistémico o didáctico, sino también las relaciones del joven con los otros y consigo mismo en tanto sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto (Charlot, 2008a). De hecho, en los relatos aparece un fuerte cuestionamiento a la forma de relacionarse de los docentes con los alumnos, la cual estaría constituyendo en última instancia también, la forma en que se enseñan los contenidos (Kantor y otros, 2001). Esta aparece caracterizada por el “mal trato” que se expresa en la extrema exigencia hacia los alumnos, la falta de contemplación de sus posibilidades de aprender, la incomprensión e indiferencia frente a sus problemas y/o dificultades, la no consideración de sus opiniones, la ausencia de afecto y, especialmente, la irresponsabilidad frente a la presencia del otro y, sobre todo, a la

existencia del otro. Los recuerdos de los entrevistados denotan el reclamo de que a los chicos se los respete y se los trate como tales. Cabe aclarar que si bien recuerdan a estos profesores, también señalan en sus relatos la presencia de otros más contemplativos en el sentido de que les facilitaban la aprobación de las materias o se preocupaban por ellos, pero al parecer no logran sopesar la marca que les han dejado los otros docentes y sus formas de enseñar. De hecho, el lugar que le dan en sus relatos a unos y otros es llamativo.

En estas situaciones, dentro de estas interacciones y relaciones que recuerdan los entrevistados, podríamos preguntarnos ¿es posible aprender? Y más aún, ¿es posible hacer nacer en el alumno, el deseo de saber que da sentido a la tarea de aprender? Pues, tal como señala Mazzeo, la importancia del vínculo establecido entre docentes y alumnos incide en la construcción del sentido de la actividad escolar: *“La aplicación a conocer, saber, aprender, sólo es posible si hay un sujeto capaz de poder y de querer conocer, saber, aprender, sobre todo en las condiciones de la situación didáctica, en la que el objeto, los tiempos, las modalidades de la aplicación están establecidos, propuestos y controlados por otros. Pero este sujeto, capaz de poder y de querer, “existe”, más exactamente “se pone de pie, surge, sale afuera” si alguien lo llama, lo sostiene, lo ayuda a mantenerse en pie y después lo deja caminar solo, indicándole la meta, el instrumento y el camino”* (1997:5).

Atendiendo a estas consideraciones, no nos sorprende que muchos alumnos planteen en las entrevistas que las materias que les gustaban, aquellas en las que aprendieron cosas, fueran justamente las materias con cuyos docentes se llevaban “bien” y a la inversa, en muchos casos, las materias que se llevaron a rendir fueron aquellas en las que tuvieron problemas con los docentes.

Además de las relaciones con los docentes, hemos considerado las relaciones que los jóvenes mantienen con sus pares, en tanto esta cuestión aparece mencionada en forma recurrente en las entrevistas. Vimos en varios testimonios que, en la perspectiva de los jóvenes, las compañías tienen una incidencia fundamental en el rendimiento escolar. Juntarse con el grupo de “los que estudian”, los “inteligentes”, parece ser una de las claves para el éxito. Mientras que, juntarse con los que “no estudian”, los que “joden”, los que “molestan”, los que se “ratean” de clase, constituye un pasaporte hacia el “fracaso”. En efecto, reunirse con los que se “portan mal” y/o faltan a clases, influye

en la calificación en tanto “la disciplina” y la asistencia parecen ser condiciones necesarias para lograr la promoción de la materia.

Creemos que lo que el análisis realizado hasta aquí viene a señalar es que en la idea de rendimiento escolar hay un núcleo a abrir, a interrogar para reflexionar respecto de la relación de los jóvenes con la escuela y en particular con el saber, que esta institución promueve o dejar de promover. Si a los alumnos les va mal en la escuela, ello se debe en parte a que el aprendizaje, el saber, no parecen dar sentido a las prácticas escolares. En este marco, aprobar - y no aprender, conocer, saber- parecería ser la preocupación principal del alumno. Por ello, la inquietud que expresan los entrevistados por la calificación establecida por el docente a partir de las evaluaciones formales efectuados durante el año y de las apreciaciones formuladas sobre el rendimiento diario de los mismos (evaluaciones informales); las cuales funcionan como índices que anuncian que todo va bien, que la carrera académica sigue su curso, o que hay que empezar a preocuparse, que está presente la amenaza del “fracaso escolar”. Como plantean Kantor y otros, *“La ausencia de sentido es una idea que subyace en todos los relatos ya que ni el contenido ni el aprendizaje están en juego, sino tan sólo el poder evaluativo del docente”* (2001: 69).

Esta idea se expresa claramente en el testimonio de Axel, quien, al llevarse a rendir Historia, decidió “memorizar” fielmente el tema de acuerdo a como fue enseñado y, de esta manera (recitando el tema de memoria) logró aprobar. Pero cuando la profesora le preguntó si había logrado comprender, si había estudiado o solo memorizado, él le dijo que no, que lo memorizó: *“si usted me pregunta, no voy a saber nada”*:

“Yo cuando me llevé historia, me la llevé a febrero porque vino una profesora nueva y nos empezó a tomar exámenes y me mató. Y lo que me iba a tomar era eso de la Revolución de Francia y todo eso... y yo me memoricé una hoja en un mes, todos los días así repitiendo las mismas palabras y cuando me tomó, yo lo hice tal cual me lo había memorizado porque ella me dijo que me iba a tomar la misma pregunta... Aprobé y antes de irme, la profesora me preguntó: “usted lo estudió o lo memorizó?” y yo le dije: “No, yo lo memoricé. Si usted me pregunta, no voy a saber nada”. Axel.

La preocupación de Axel es aprobar la materia y, para aprobar, hace lo que le encomienda el profesor: estudiar unos apuntes que le dio sobre el tema “Revolución Francesa”. Pero para este joven, estudiar parece ser sinónimo de memorizar, ya que él mismo dice que memorizó el apunte en un mes, *“repitiendo las mismas palabras”*. Y cuando debió dar cuenta de sus aprendizajes en la mesa de examen, dijo la lección tal

cual se la había memorizado, aunque no entendía lo que estaba diciendo. Ahora bien, en el relato pareciera ser que la preocupación de la docente también es que el alumno apruebe, aunque no haya aprendido verdaderamente qué fue la Revolución Francesa. Pues, lo aprueba aun cuando Axel reconoce ante ella no haber entendido el tema. Podríamos preguntarnos entonces: ¿hasta qué punto la acreditación se encuentra vinculada al aprendizaje?

En fin, para sobrevivir en la escuela se debe aprender el “oficio del alumno”²⁰, el cual para los entrevistados no consiste solo en sacarse buenas notas en los exámenes, sino también en comprometerse con las tareas propuestas o impuestas y cumplir con las reglas de la organización escolar: no faltar a la escuela, llegar a horario a clase, comportarse adecuadamente, juntarse con los que no molestan, prestar atención, respetar al docente, etc. Todas éstas parecieran ser las claves para obtener un buen rendimiento escolar, para aprobar, pasar de año a año y terminar la escuela. El problema es que el aprendizaje, el saber, no parecen dar sentido a estas pautas de conducta que se suponen distintivas de los alumnos que aprendieron su oficio como tal, de los “buenos alumnos”, según las vivencias de quienes reconocen no haber sido tales, en tanto no cumplieron con algunas de ellas y quedaron fuera de la escuela. Tal como lo señala Perrenoud a partir de sus investigaciones, ninguna concepción del oficio de alumno asegura a priori que se aprenda, todo depende de la manera en que cada sujeto asuma este oficio y le dé sentido. El alumno puede trabajar para aprender, para saber, o *“puede trabajar para salvar las apariencias”*, es decir, *“no trabajar más que por la nota, para construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro”* (Perrenoud, 2006:15).

Los entrevistados que reprobaron las materias durante el año, señalan que no resolvieron rendir todas en el turno de diciembre, más aún cuando los alumnos tienen que dar varios exámenes. La estrategia seguida por ellos parece ser la de concentrar sus esfuerzos en algunas materias en diciembre (generalmente las que consideran más “fáciles”) y otras en febrero/marzo (generalmente las que consideran más “difíciles”). Incluso en los cálculos de los estudiantes, está el de dejar dos materias pendientes,

²⁰ Por “oficio del alumno”, Perrenoud entiende la adquisición de “los saberes y el saber hacer, valores y códigos, hábitos y actitudes que lo convertirán en el perfecto “indígena” de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas” (Perrenoud, 1990: 217-218). Agrega que la experiencia durante la escolarización es transferible a otros tipos de grupos u organizaciones.

haciendo solo lo justo para no repetir. El problema se presenta cuando las cosas no marchan como lo esperado y los alumnos no logran aprobar el total de materias que les permite pasar de año (solo pueden quedarles dos materias previas). Entonces, la repitencia se convierte en una realidad. Así, vemos como la gradualidad, entendida como el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en grados de instrucción, combinada con la anualización, otro rasgo del formato escolar, producen la repitencia de los sujetos que, al no aprobar satisfactoriamente los exámenes de las materias reprobadas durante el año, se ven en situación de rehacer o repetir el año escolar. Incluso en algunos casos, los estudiantes relatan haber repetido solo por tres materias que les quedaron previas.

Casi todos los entrevistados vivieron la repitencia con mucha angustia. La noticia no es comunicada por ningún docente o adulto de la escuela en especial, son ellos mismos los que van anticipando, con base en su rendimiento, la probabilidad del fracaso. Finalmente, cuando es un hecho, se acepta con resignación:

“Fui a rendir tres materias y parece que tenía que rendir cuatro pero a mí nunca me avisaron de la cuarta materia. Entonces dejé dos pensando que ya está, total las dejaba para julio y resulta que había una más y entonces había repetido”.

Georgina

Tal como sostienen Kantor y otros (2001), cuando se pasa del dato estadístico de la repitencia a la vivencia de la misma, el problema adquiere otra dimensión. Ser repitentes, los coloca en un lugar diferente al resto de los compañeros. Los jóvenes sufren la repitencia en tanto la escuela los nombra como tales, los estigmatiza, los margina:

“Ahí –haciendo referencia al año posterior a su primer repitencia- me junté con varios compañeros con los que me llevaba bien porque habían repetido como yo, éramos del grupo de los que no estudiábamos. [¿“Los que no estudiábamos” es un rótulo que usas vos o así los llamaban en la escuela?] Las dos cosas...”.

Jeremías

Además, la repitencia deja marcas en la trayectoria escolar de los entrevistados en tanto experimentan un fracaso, pierden un año, acumulan un retraso que en la mayoría de los casos tiene repercusiones negativas en adelante ya que, entre otras cuestiones, constituye un impedimento para terminar la escuela en el tiempo que estipula la normativa escolar.

Las distintas instituciones toman sus decisiones respecto de los repitentes. En algunos casos no los aceptan (como le sucedió a Virginia la primera vez que repitió, al

igual que a Belem en sus dos repitencias) o bien los aceptan pero en un nuevo turno o modalidad (Gabriel, Lautaro, Jeremías en su primera repitencia), mientras que otras veces el pasaje es decidido por los propios sujetos y/o sus padres (Georgina y Jeremías en su segunda repitencia). Así, el cambio de escuela/turno/modalidad aparece vinculado a la repitencia, aunque habría que señalar que en muchas ocasiones los alumnos han experimentado anteriores cambios de escuela.

En el nivel primario, Fausto se cambió seis veces de escuela debido a las sucesivas mudanzas de su familia ente Bariloche, el Bolson y Esquel. Lautaro se cambió de escuela al terminar sexto grado, por el cambio de domicilio de sus padres. Julieta hizo el jardín en Buenos Aires, la escolaridad primaria hasta cuarto grado en una escuela pública de Santa Fe, donde se mudó con su mamá luego de la separación de sus padres, y los dos últimos grados en una escuela de gestión privada. El pasaje fue decidido por su madre ya que ella: *“quería que yo vaya a una escuela privada, porque es mejor la enseñanza ahí”*. Jeremías asistió hasta quinto grado a una escuela de gestión pública y luego se pasó también a una escuela de gestión privada, pero no sabe por qué sus padres decidieron el cambio de escuela. Finalmente, Federica se cambia de una escuela privada a otra a mediados de segundo grado, porque no tuvo una buena experiencia allí: *“me hacían mucho bullying ahí”*.

En cuanto al nivel secundario, nos encontramos con que los cambios de escuelas son más usuales entre los entrevistados. Siete entrevistados (Lautaro, Gabriel, Maxi, Agustina, Jacqueline, Axel, Georgina, Jeremías) comenzaron la escolaridad media en una nueva escuela, mientras que el resto continuó en la que realizó la escolaridad primaria. El pasaje de una escuela a otra en cuatro de los jóvenes, Lautaro, Gabriel, Maximiliano, Agustina, se debió al hecho de que la institución escolar a la que asistían, no posee nivel secundario. En los demás jóvenes, las razones del cambio de escuela son particulares. Jacqueline comienza la secundaria en una nueva escuela debido a que se muda con su familia de San Jorge a Santa Fe por razones laborales. Axel se cambia de la escuela a la que asistía a una secundaria técnica porque tras una experiencia de repitencia, consideró que la escuela a la que asistía era “muy difícil” para él. En el caso de Georgina, su pasaje de una nueva escuela de orientación militar a una escuela media regular se da a causa de una lesión en la rodilla de una de sus piernas, que le impedía realizar los ejercicios físicos exigidos por aquella institución escolar con un perfil particular. Por último, el caso de Jeremías es un tanto más complejo porque son las

autoridades de la institución las que no le permiten comenzar el nivel secundario allí, y entonces debe cambiarse a otra escuela. En el trayecto de los jóvenes por la escuela media, vemos que los mismos siguen experimentando cambios de escuelas y/o de turno o modalidad dentro de la misma institución. Entre las razones de estos cambios, se encuentran: situaciones de mudanza familiar (Fausto en cuarto año), incomodidad con el grupo de compañeros (Axel en segundo año, Jacqueline en tercer año), expulsión (Maximiliano en tercer año). Los demás cambios de escuela se producen como consecuencia de la repitencia de algún año escolar por parte de los estudiantes, como se ha señalado.

En algunos casos, los menos, el cambio de escuela luego de una situación de repitencia, constituye una experiencia valorada. Es el caso de Virginia, por ejemplo, quien repite primer año y la escuela no la acepta. Por eso, su mamá debe cambiarla a otra institución. El pasaje se produce de una escuela privada confesional a otra de igual características. El cambio es valorado por Virginia, ya que se hizo rápidamente amigos y se sintió mejor allí. Para otros, la mayoría, el pasaje decidido por la propia escuela o por los padres, aparece como un “castigo”. Tal es la forma en que lo viven, por ejemplo, Lautaro, Jeremías y Georgina:

*“Me pasaron a la noche porque yo era medio quilombero también. Yo no iba nunca y cuando iba, hacía quilombo. [¿Qué significa ser medio quilombero?] Estaba todo el día dando vueltas en la escuela, hacía desastres en la escuela, tirábamos bomba de humo y olor... [¿Y por qué hacías eso?] Porque éramos medio pelotudos. [¿Pero por qué no hacían eso afuera, por qué elegían el espacio de la escuela para hacerlo?] Porque pasaba eso y nosotros no teníamos clase (...) [¿Y los profesores no hablaban con ustedes cuando hacían eso?] Si, nos ponían amonestaciones, si estuve suspendido un montón de veces. Ellos sabían que era yo el que hacía eso, de mi curso, y por eso me pasaron a la noche.” **Lautaro.***

*“Repetí tercero y me cambié de modalidad porque esa escuela acepta a los repitentes pero te cambian de modalidad. Y yo dije: “¡no!, empezar todo de cero... ¡Para qué!” Y me llevé la misma cantidad de materias, volví a repetir (...) Mis papás me cambiaron al N... [nombra la escuela pública a la que fue entonces], en la escuela me aceptaban pero mis papás no querían seguir pagando la cuota (...) Fue un castigo... Yo entré a esa escuela y decía: “¿Qué hago acá? ¿Dónde me metieron?, ¿Dónde me metieron? ¿Dónde me metieron?” Y no, no, para qué, yo estaba ahí y decía: “¿Cómo no estudié?”. Entraban y escuchaban cumbia, desde temprano todos encapuchados, fumando de todo y no... “Acá me roban todo” decía yo. Dos quisieron pegarme. Me decían “la rubia del N....” [nombra al colegio]. No me llevaba con nadie... (...) De a poco me hice amigos. Con uno hoy voy a la cancha, con los otros ya no. Mis amigos son los de la otra escuela -se refiere a los compañeros con los que comenzó primer año- “. **Jeremías.***

“A esa escuela [refiriéndose a la escuela pública ubicada en el barrio en el que vive y a la cual la anotaron sus padres cuando repitió tercer año en la escuela a la que asistía desde primer año] me llevaron de castigo... Porque como había

repetido, mi mamá me llevó de castigo... Y era raro porque persona diferente juntada con personas que solo escuchan cumbia.... No me integro con nadie, no puedo hablar con nadie, no puedo hacer nada, leía comics y era como “che flaca, ¿qué estás haciendo?” y no... Después de casi una broma que me hicieron, es como que reaccioné muy mal y me escapé de la escuela y fui a buscar a mi papá. O sea fue horrible porque mis compañeros me tomaban de punto de joda y entonces tiraron mi mochila por la ventana y encima tenía los lentes de contacto, me quisieron prender fuego a la campera, todas cosas así... Entonces me escapé de la escuela y me fui a buscar a mi papá. Encima mi mamá no estaba porque estaba trabajando y cuando le dije a mi mamá se armó todo el quilombo y ahí dije de irme y pasé a A..... [una escuela privada confesional], no fue mi culpa, fue mi mamá! Y lo peor de todo es que fue otro castigo... Es más mi vieja me dijo: vos te mandas una cagada y te vas directo a la Iglesia y fue como que... todo bien con las religiones, pero no me llevo bien. [¿Y cómo te fue?] Mal, me llevaba mal con mis compañeras porque son todas chetas y yo soy yo. Entonces nada, me llevé mal. Es más tuve una pelea por así decirlo con mis compañeras y terminó todo mal y me sacaron de la escuela directamente. [¿Te echaron?] No, no me echaron pero me sacaron de la escuela por así decirlo mis viejos. En la escuela les decían: “dejen a su hija que es buena alumna, déjela, déjala...”, pero no, yo le decía a mi vieja que por favor no! Y me sacaron. (...) [¿Y frente a estos problemas, qué hacían los profesores] No se meten. Los profes no se meten, nunca se metieron. Es más mi tutora, estaba más a favor de mis compañeras que mío, así que es como que... Yo era la nueva, así que... Por eso es como que nunca les agarré cariño ni nada”.

Georgina

La repitencia, junto con el cambio de modalidad, turno o escuela, constituyen una situación que la mayoría de los entrevistados vive como traumática (Kantor y otros, 2001). Sobre todo, por el cambio del grupo de compañeros y las dificultades de integración cuando se trata del pasaje a una escuela con un perfil social distinto. Las diferencias socio-económicas y culturales entre los jóvenes están muy marcadas e inciden en las posibilidades de vinculación de los sujetos en las escuelas por las que transitan. A eso se suma el hecho de ser el/la “nuevo/a”, como bien lo expresa Georgina en su relato, y de no contar con el “apoyo” de los docentes y personal de la institución escolar ya que los mismos no los conocen.

En el caso de alumnos que cambian de modalidad, como Jeremías, el haber cursado con anterioridad el año no aparece como un hecho que facilite la cursada ya que se encuentra con nuevas materias. De hecho Jeremías plantea que repetir cambiando de modalidad significaba “empezar todo de cero”. Y de hecho, repitió nuevamente. Lo mismo le sucedió a Gabriel, quien si bien admite que la modalidad a la que lo cambia la escuela luego de repetir cuarto año “me interesaba un poco más”, resalta que aparecieron en la currícula muchas materias nuevas y difíciles. En este sentido, podríamos preguntarnos: ¿cuál es la utilidad que, según la escuela, tiene el cambio de modalidad para los sujetos repitentes?

Cuando el cambio de escuela o turno se produce en primer o segundo año o bien en los cursos del ciclo superior pero continuando en la misma modalidad, el mejor rendimiento escolar no es atribuido a la facilidad que supondría en términos de aprendizaje cursar por segunda vez el mismo año escolar. Los entrevistados explican sus mejores notas, mencionando las mismas variables que antes utilizaron para explicar su bajo rendimiento escolar: cambio de una escuela que los alumnos consideran más exigente a otra menos exigente (esta explicación aparece sobre todo cuando los alumnos pasan de una escuela de gestión privada a otra de gestión oficial), presencia de docentes o preceptores más “piolas”, posibilidad de contar con compañeros estudiosos (“la buena junta”), y/o un proceso de cambio personal (“me puse las pilas”):

*“Ahí arranqué bien, ahí estudié, ahí me puse las pilas, ahí me junté con chicas que estudiaban de mi edad que estaban en primer año, ellas venían de séptimo no repitiendo como yo. [¿Te sentías bien ahí?] Sí, ahí sí. Porque eran chicas así como yo, de clase media, ellas venían de L... [menciona una escuela privada] ponele, tenían más o menos mi edad, ahí sí me sentí cómoda. [¿Y con los profesores?] No, con los profes re bien. Ahí me trataban re bien”. **Belém.***

*“Y en ese año [hace referencia a la segunda vez que cursó tercer año] tuve una profesora y esa profesora iba y nos explicaba a diferencia del otro profesor.” **Axel.***

*“Ahí fui a la noche y pasé segundo. [¿Y cómo hiciste para pasar segundo?] Y porque ahí (...) era otro trato, ¿entendés?. Había un preceptor re buena onda, era una masa, me empezó a dar más bola. Cuando yo me llevo bien con alguien, a mi me encanta ir a ese lugar, voy a ir con toda la buena onda, voy a ir re bien. Y si yo me llevo mal, te voy a mirar re mal, voy a ir re mal, no me importa si me tengo que llevar tu materia o así. Ponele tenía profesores que sabían que todos los pibes que iban ahí a la noche se drogaban, chupaban, de todo... Nosotros hacíamos eso o sea... Pero yo aunque fumaba y todo, era inteligente igual. [¿Y te gustaba ir porque había personas –docentes, preceptores- que te hacían sentir bien?] Claro, por eso. [¿Y qué quiere decir que el preceptor era una “masa”?] Porque ese me empezó a dar un poco más de bola a mí, ¿entendés? A mí me gustaba que me hable y me diga: “yo sé vos en qué andas, yo sé lo que vos haces”. [¿Intentaba aconsejarte?] Claro, me decía: “Me parece que está mal o tratá de no entrar así”. No me retaba, en cambio en la mañana sí, te decían de todo. Y a mí me gustaba que él me aconsejara”. **Lautaro***

*“Ahí [refiriéndose a la escuela pública a la que los padres deciden cambiarlo luego de repetir por segunda vez en la escuela de gestión privada a la que iba] aprobé todo con re buenas notas, ni prueba tomaban. Yo caí en un montón de cosas. A alguno le falta de comer ahí, pude ver lo que le falta a otros y uno se queja de boludeces. [¿Y por qué crees que pudiste aprobar todas las materias con buenas notas en esa escuela?] Ahí me puse las pilas un poco más. Yo ahí había caído. Quería seguir la facultad. Tuve el deseo de de ser alguien, me di cuenta de que si no estudias, no sos nadie. A muchos de los que no estudian, no les gusta lo que hacen pero se la tienen que bancar. Además, los contenidos eran más leves, las evaluaciones no se metían en detalles, solo preguntaban por conceptos básicos. En el I... [nombra a la escuela privada a la que asistía antes] te preguntaban todo”. **Jeremías***

Pero incluso en la mayoría de estos casos en los cuales los sujetos logran obtener mejores resultados académicos, relatan luego nuevos fracasos en las mismas o en otras materias, nuevas situaciones de repitencia o interrupciones escolares. Por eso, como decíamos más atrás, las trayectorias escolares de los jóvenes no son lineales, sino que están marcadas por vaivenes, idas y vueltas, éxitos y fracasos.

Considerando las situaciones vividas por los sujetos con bajo rendimiento escolar, junto con el sentimiento de fracaso más o menos duradero que imprime la repitencia y su ineficacia en los propósitos que detenta: que el alumno aprenda lo que no aprendió en el año anterior, es posible plantear un cuestionamiento al régimen de evaluación y acreditación del nivel medio (Kantor y otros, 2001). A la vez que sostener la pregunta sobre qué otras formas de evaluar y, sobre todo, de enseñar, desde qué posiciones y a partir de qué relaciones, se habilitaría otra relación con el saber en la escuela.

Por último, otra variable visible en las trayectorias de algunos jóvenes de la muestra, es la presencia de abandonos en el transcurso del año escolar. Tal es el caso de Jacqueline en tercer año, de Belém la segunda vez que hace primer año y de Maximiliano en la segunda vez que cursa tercer año. En los tres casos, los estudiantes deciden dejar de cursar porque, debido a la gran cantidad de inasistencias acumuladas, han quedado “libres”. Ello implica rendir todas las materias en el turno de exámenes de febrero/marzo. En la evaluación de los entrevistados, volver a hacer el año resulta una opción más viable. De esta forma, el régimen de asistencia constituye una regulación escolar que estaría obturando las trayectorias escolares de los sujetos, en una escuela donde la presencialidad es un supuesto didáctico fundamental.

Los motivos de las inasistencias son diferentes: Jacqueline se enteró que estaba embarazada a mediados de tercer año y, por su estado, se sentía muy cansada, se quedaba dormida por las mañanas y faltaba mucho a clases. Belém, en cambio, atribuye a la “mala junta” sus inasistencias a la escuela en la que realiza por segunda vez primer año:

“Ahí conocí a amigas entre comillas porque ahora no son mas mis amigas, me hice un grupo de amigas pero no de las mejorcitas. Me empecé a juntar con ellas y faltábamos a la escuela. [¿Por qué faltaban?] Porque no queríamos estudiar y nos íbamos a la plaza ponele. [¿Y se rateaban muy seguido?] Sí, yo ahí quede libre. Me llevé materias por eso, por quedar libre (...) Ellas iban al boliche, ponele (...) Esas chicas eran más grande que yo, una ya había repetido tres veces ahí, por ejemplo, me contaba que uno de los novios que tenía le pegaba, la madre no le daba bolilla, como que eran chicas que vivían muy... ¿me entendés? Y yo era una chica a la que la mamá la cuidaba, que esto y que aquello, no quería que yo me junte con ellas. Otra vez, una de las chicas fue a mi casa y me robó una remera

y fue re feo porque después fue a la escuela con mi remera puesta, ¿entendés? [¿Y entonces por qué te juntabas con ellas?] Porque me gustaba más que ir a la escuela (...) Y como no presenté certificado de inasistencia, quedé libre y no fui más. Eso fue en el mes de junio”.

Maximiliano, por último, dejó de asistir a la escuela pública a la que se cambia luego de ser expulsado en tercer año de una escuela privada, debido a situaciones conflictivas con compañeros de otros cursos, frente a las cuales la escuela se muestra inactiva:

“Como venía de la privada, pensaban que yo era cheto y nada que ver. Comencé a tener problemas con chicos de otros cursos, me esperaban a la salida con cuchillos. Así que dejé de ir porque si no tenía que pasar al otro extremo y no quería. [¿Y la escuela no hacía nada ante esta situación?] No, nada.”.

Más allá de los motivos del abandono escolar, lo importante es señalar que estos sujetos no dejan su trayectoria trunca después de su primer abandono, sino que insisten y reingresan al sistema inmediatamente al año siguiente, por lo que este primer abandono resulta solo temporario.

En fin, las formas en que los jóvenes entrevistados transitan efectivamente por los espacios escolares, no se realizan en función de los recorridos esperados por el sistema, ya que no siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Por el contrario, las “trayectorias reales” de estos jóvenes se presentan de modos heterogéneos y variables y se caracterizan por “sobresaltos” (expresión utilizada por Dussel, 2007: 20): los sujetos cursan, repiten, cambian de escuela/turno/modalidad, dejan, vuelven a intentarlo. ¿Cómo inciden estas trayectorias en el “abandono escolar” de los sujetos?

2.3. El “abandono escolar” de la secundaria regular y los significados atribuidos al mismo

En este apartado, nos centraremos en el “abandono escolar” de los jóvenes entrevistados preguntándonos: ¿qué razones atribuyen a haber dejado la escuela secundaria, antes de concluirla? Antes de introducirnos en el tema, queremos realizar una breve aclaración respecto de los términos que utilizamos. Tal como sostienen Kantor y otros (2001) en el estudio que realiza sobre las trayectorias de los jóvenes con la secundaria inconclusa, tampoco en nuestro trabajo de campo el término “abandono” aparece en el vocabulario juvenil. Por tanto, si utilizamos el término de “abandono

escolar” es sabiendo que el mismo remite a un significado unívoco dentro de los análisis sobre el sistema educativo y las trayectorias escolares, aún cuando no forma parte de las expresiones de estos jóvenes. La mayoría de los entrevistados refieren al abandono en términos de “dejar la escuela” o “no seguir”, mientras que otros dicen: “no fui mas” cuando interrumpen la asistencia. Estos términos *“nos remiten a la ruptura de una trayectoria que debería continuar, a “dejar algo por la mitad”* (Kantor y otros, 2001: 77).

Ahora bien, lo interesante de la muestra que hemos construido para esta investigación es que los jóvenes que componen la misma continúan esa trayectoria, buscan terminar lo que quedó inconcluso. A diferencia de otros jóvenes que dejaron la escuela y no volvieron al sistema escolar, nuestros entrevistados están cursando la secundaria en una EEMPA y hablan de sus itinerarios escolares previos desde este lugar. Por tanto, resulta interesante preguntarnos no solo por las razones que esgrimen para explicar por qué dejaron o quedaron afuera de la escuela común, sino también por el significado que adquiere para ellos el “abandono escolar” en tanto al momento de la entrevista no están fuera del sistema escolar, sino en otra modalidad del mismo. Entonces, si hablamos de abandono, debemos preguntarnos: ¿abandono de qué, por qué y para qué?

Es posible identificar un abanico de razones que llevaron a estos jóvenes a dejar la escuela, las cuales en muchas ocasiones se dan conjuntamente. Fausto posee una historia singular, marcada por las sucesivas mudanzas familiares y cambios de escuelas por razones laborales. Sus padres trabajaban en las panaderías de sus abuelos paternos en el Sur, y se trasladaban trabajando un tiempo en cada una de las mismas según los requerimientos del abuelo. Otra nota distintiva en su itinerario escolar es que nunca repitió, aunque señala que al igual que el resto de los entrevistados, siempre se llevó muchas materias a rendir. Deja la escuela secundaria en cuarto año, cuando con su familia se mudan a Rincón, una localidad cercana a la ciudad de Santa Fe. Cuando llegan a Rincón, abren una panadería ya que, como dice Fausto, ese es *“nuestro oficio de familia y nos salvó”*. ¿Por qué Fausto decide dejar la escuela?:

“(…) arrancamos de cero acá. No dependíamos de nadie. O sea yo llevé una vida más o menos bien, pero de prestado, toda mi familia digamos vivimos de prestado. Andábamos en cero km, y todos pensaban que teníamos guita pero el 0 km. era de mi abuelo. Siempre fue así (...) Y aparte de esto, se corta la comunicación con mi abuelo y todo ese quilombo y arrancamos de cero. Y empezamos a laburar en familia y yo me decidí a ayudar a los viejos. Así que solo

cursé dos semanas y dejé. [Entonces, ¿vos dejaste la escuela porque sentías que tenías que ayudar a tus viejos en la panadería?] Si. [¿Pero fue una decisión tuya o tus viejos te pidieron que dejes la escuela para ayudarlos?] O sea yo se los dije y ellos no se negaron, o sea, les vino bien la ayuda. Y no me arrepiento, o sea tuvimos seis meses ahí asquerosos. Porque imaginate una panadería de noviembre hasta marzo en Santa Fe con los hornos prendidos, imaginate lo que era eso... Fue una prueba de fuego. El primer calor yo me desmaye, pero bueno, empezamos a arrancar de a poquito y ahora nos instalamos... [¿Y tus hermanos? ¿También dejaron de estudiar?] No, no, no... Ellos siguieron. Dos están en la universidad y el más chico aun en la escuela. El que dejó fui yo porque soy el mayor”.

La necesidad que siente Fausto de ayudar a sus padres en el negocio que emprenden al mudarse a Rincón, una panadería, buscando cumplir con una aspiración que siempre tuvieron pero que nunca habían logrado concretar, la de independizarse económicamente, incide en su trayectoria escolar. Lautaro decide dejar la escuela para trabajar con sus padres, decisión condicionada además por el hecho de ser el mayor de los cuatro hijos del matrimonio. Expresiones como “arrancamos de cero”, “empezamos a laburar en familia”, “nuestra vida empezó acá en Santa Fe”, dan cuenta de la identificación de Lautaro con el proyecto de sus padres, aún si el mismo implicaba resignar sus propios proyectos o actividades personales. Los padres no se oponen a la decisión de Lautaro, no le insisten para que siga estudiando, factor que fortalece su decisión antes de concretarla. En ningún momento de la entrevista Fausto se arrepiente de la decisión tomada, al contrario, optar por trabajar aparece como una decisión personal, que se transmite con cierto aire de orgullo. Así, la referencia al “abandono escolar” no se produce con dolor o tristeza, sino con alegría por esa decisión que ratifica desde una mirada retrospectiva al afirmar el progreso que la familia ha logrado en todos estos años.

Elizabeth dejó la escuela en segundo año, sin registrar repitencias en su itinerario escolar, al igual que Fausto. El motivo que atribuye al “abandono escolar” es el deseo de trabajar para tener su propio dinero en una situación de desarticulación familiar:

“Mis papás se habían separado hacía poco tiempo (...) Mis hermanos se quedaron con mi mamá pero yo me fui a vivir con mi papá a la casa de mi abuela porque él me llenaba la cabeza contra mi vieja. Seguía yendo a la escuela pero no tenía muchas ganas de estar en clase porque las cosas seguían (...) En realidad desde primero no tenía ganas de ir, pero lo terminé y me llevé matemáticas y sociales. En segundo año ya no tenía muchas ganas de ir, además como que me abrumaban de cosas. Iba a arte e informática, después en la escuela tenía materias extras que vos podías elegir y hacía inglés, francés y portugués. Hacía un montón de cosas, iba a teatro, bailaba en las peñas del festival del agua y del canto, porque bailaba folclore, hacía muchas cosas, pero después se me fueron las ganas. Y nada, después empecé a juntarme con mis amigas y como que me iba por las ramas, salía a bailar pero a escondidas porque mi papá me daba plata pero no

libertad. No me dejaba incluso juntarme con mis primas, nada. Y si iba de una amiga, él me llevaba, me buscaba. Y mi mamá al revés, no me prestaba mucha atención y me dejaba salir pero no me daba plata. Entonces ¿qué hice? Elegí volver a la casa con mi mamá y trabajar. Tenía mi libertad y trabajaba y conseguía plata. [¿Y la escuela qué hizo cuando dejaste de ir? ¿Y tus papás?] De la escuela nunca llamaron y mi mamá nunca me dijo nada pero tampoco se lo permití nunca que me dijera nada porque yo soy muy autoritaria en casa. Y a mi papa tampoco se lo permití porque como yo ya me había vuelto a la casa de mi mamá, porque las cosas tampoco iban muy bien con mi papa porque tenemos el mismo carácter, muy fuerte. Además me cansé de que mi papá me llenara la cabeza contra mi mamá, me cansé de que no me dejara salir, me cansé de la escuela, me había cansado de todo, de todo me cansé. Y entonces volví a la casa de mi mamá y como no me prestaba mucha atención...”

Si bien Elizabeth deja la escuela en segundo año, manifiesta que desde primer año “no tenía ganas de ir”. Atribuye esta sensación que vive a la separación de sus padres y los problemas entre ellos una vez separados, problemas en los que involucran a los hijos. Pero agrega también la incidencia de otros factores: se sentía abrumada por todas las actividades que realizaba tanto en la escuela como fuera de ella. En ese momento, ella se debate entre vivir con su papá, que le daba dinero pero no libertad, y vivir con su mamá, quien a la inversa, le daba libertad pero no dinero ya que por entonces no trabajaba fuera del hogar. Decide vivir con su madre luego de estar un tiempo con su padre, priorizando la libertad. Además, aclara que estaba cansada de que él le “llenara la cabeza contra su madre”. Elizabeth se encuentra con libertad para salir con sus amigas pero no dispone del dinero para hacerlo. Esta situación la coloca ante una nueva disyuntiva al tener que optar entre escuela y trabajo. A diferencia de lo que sucede con Fausto, que decide dejar la escuela y trabajar para ayudar al sostenimiento del hogar, la importancia que Elizabeth atribuye a la retribución económica se vincula con sus “necesidades” propias. Estas “necesidades” adquieren una relevancia particular tratándose de una etapa de la vida en la que la estética, las salidas y objetos materiales condensan los principales intereses adolescentes, y la necesidad de una mayor autonomía (expresada en términos del deseo de “libertad” por la entrevistada) adquiere un lugar preponderante. Cabe agregar, la indiferencia de la mamá respecto de la decisión de Elizabeth de dejar de estudiar, un factor a tener en cuenta en esta situación. No hay una presencia adulta marcando a Elizabeth un camino a seguir, en el cual el estudio ocupe un papel central.

Tanto el caso de Fausto como en el de Elizabeth, conducen a interrogar a la escuela y sus dificultades para interpelar a sus estudiantes, lo que lleva a que en dicho momento de sus trayectorias el sentido de la escuela para su vida presente y futura se

desdibuje, compitiendo con más fuerza otras esferas de integración social, como la laboral. De hecho, Elizabeth dice que dejó la escuela porque quería trabajar, tener su plata para darse sus gustos, pero a su vez plantea que desde primer año no tenía “ganas” de ir a la escuela, que se había “cansado” de ella. Fausto, por su parte, atribuye su alejamiento de la escuela a la necesidad que siente de ayudar en la panadería familiar. Sin embargo, como se evidencia en la siguiente cita, también señala que siempre se llevaba materias a rendir, que no le gustaba estudiar, que le costaba ir a la escuela, por lo que podemos suponer que tampoco aquí hay un sentido puesto en la escuela que incida en su decisión de no dejarla:

“Nunca me gustó mucho leer. Y en la secundaria nunca fui un pibe muy responsable, o sea capaz que me llevaba siete materias y rendía todas en diciembre, nunca tuve previas, siempre las sacaba a todas estudiando dos horas antes de ir al examen. [¿Pero nunca repetiste?] No, no. Me costaba ir a la escuela, sentarme a leer, pero una vez que leía no me costaba. ¿Entendés?”

Entonces, además de las razones que se podrían denominar extraexcolares, debemos considerar otras de orden escolar que llevan a estos sujetos a alejarse de la escuela media, una escuela a la que van pero sin muchas ganas, sin mucho interés, porque no encuentran sentido al día a día de la escuela. Otras opciones, se tornan más atractivas.

En otros dos casos, las entrevistadas refieren a problemas de salud propios o de algún familiar, como motivos del alejamiento de las escuelas a las que asistían. Jacqueline deja la escuela por primera vez en tercer año tras quedar embarazada y acumular muchas faltas por el decaimiento físico producido por el embarazo. Regresa al año siguiente y nuevamente se ve en situación de tener que dejar la escuela:

“Me anoté al siguiente año, porque a mí siempre me gustó estudiar. Empecé en el tercero Sexta, y bueno empecé embarazada, en junio nació la nena y bueno estuve de licencia por maternidad, en esos tres meses de licencia por maternidad falté tres semanas, volví y bueno, seguí. Me faltaban creo que cuatro o cinco meses... Me tocó mucho el invierno y yo iba con la nena y todo. Estábamos todos ahí, con la estufita y el mate. [¿Y por qué el año que te enteraste que estabas embarazada, dejaste de estudiar y volviste al próximo cuando ya diste a luz y tuviste otras dificultades para cursar teniendo que cuidar al bebe?] Y porque no quería dejar de estudiar, al principio no me dio un poco de ganas, no sé si vergüenza o qué, pero algo parecido. Y al próximo año, volví por las ganas de seguir estudiando para terminar el secundario (...) [¿Y en tercero qué pasó? ¿Te llevabas muchas materias?] No, no, tuve un problema con la nena, al mes y medio le agarró un paro respiratorio de bebe y estuve un mes y medio internada y ahí seguí hasta hace poco, hasta los tres años de la nena porque tuvo muchas internaciones (...) y de ahí ya dije “bueno”, dejé”.

Como puede desprenderse del testimonio, Jacqueline tiene a su hija mientras cursa por segunda vez tercer año. Esta vez se había propuesto seguir adelante, a pesar de que sabía que iba a dar a luz a mediados de año. De hecho, de los tres meses de licencia por maternidad, ella solo falta a la escuela tres semanas. Luego va a clases cada día con su bebé, soportando el frío invierno con una estufita y la compañía del mate y los compañeros. Sin embargo, los problemas de salud de su hija, quien estuvo internada un mes y medio, le impiden continuar con el cursado regular y debió dejar la escuela. En este caso no hay una decisión de abandonar la escuela, simplemente una circunstancia que la aleja por las inflexibilidades propias del régimen académico de la escuela secundaria. Esta situación se combina con una ausencia de reclamos por parte Jacqueline y de sus familiares, aceptando lo que les señala la escuela, sin exigir soluciones que no impliquen un retraso en la escolaridad.

En el caso de Federica, fueron sus propios problemas de salud los que los llevaron a dejar la escuela:

“En primer año me agarró un ataque de epilepsia, después me llevaron a mi doctora, a la neuróloga. Es epilepsia adolescente que se da por distintos factores, como estrés. Y después de eso, me curé. No tuve más nada hasta el 31 de diciembre de 2014 que tuve dos ataques más, la pase el fin de año en el hospital. Y me dejaron internada, sedada, todo, y todo el verano tuve ataques de epilepsia, creo que habré tenido 7 o 10 (...) La escuela es muy exigente, ahora lo veo que estoy en la EEMPA, y yo llegaba estresada de la escuela como ahora llega también mi hermana. Yo llegaba que se yo a la una y media y a las dos y media entraba a gimnasia y así... La escuela en sí no es cara, es intermedia, pero tiene un nivel muy grande de exigencia. Entonces cuando mi mamá decidió cambiarme, dije que sí. (...) No seguí en la escuela porque tuve los ataques el 31 de diciembre. Y mi mamá consideró que esa escuela iba a ser muy difícil para mí. Hubo muchos quilombos en mi familia ese año. Y cuando terminaron los problemas, y estaba todo en calma, todo bien, yo exploto. Y tengo los ataques de epilepsia.”

Federica tiene ataques de epilepsia en dos ocasiones, cuando cursaba primer año y luego cuando terminó de cursar cuarto año. Ella nos explica que el diagnóstico médico es de epilepsia adolescente, la cual se produce por distintas causas como el estrés. Si bien Federica considera que los ataques están relacionados sobre todo con problemas familiares, su mamá le propone dejar la escuela a la que asistía por considerar que la misma era “muy difícil o exigente” para ella. Seguramente, en esta evaluación, la mamá de Federica tiene en cuenta que su hija posee dislexia, razón por la cual, la vida de Federica transcurría entre la escuela y las maestras particulares:

“[¿Además de ir a la escuela, hacías otras cosas?] No, porque vivía estudiando yo, siempre tenía que ir a una profesora particular para las pruebas, las lecciones orales y tenía que sentarme a estudiar todas las tardes y eran textos y

textos y textos y tenía evaluaciones y eran 20 hojas y tenía que sentarme a estudiar”.

Federica acepta la decisión de su mamá porque coincide en la exigencia que la escuela representaba para ella y el tiempo que debía dedicar al estudio, lo cual al parecer repercutía en su salud. Un dato a señalar es la asimilación que realiza Federica entre escuela privada y exigencia, cuestión que está presente en los relatos de muchos de los jóvenes de la muestra que han asistido a escuelas de gestión privada y a escuelas de gestión oficial, lo que les permite comparar. Como conclusión, podemos plantear que la decisión de Federica de dejar la escuela, conducida por su mamá, obedece a razones de orden familiar y personal, pero también escolar ya que la escuela no logra ofrecerle una propuesta académica que atienda a sus posibilidades de aprendizaje, por lo que se siente sobre exigida. En este contexto, la EEMPA se vislumbra como una opción alternativa para terminar la secundaria con menores exigencias que la escuela regular. Por tanto, la decisión de dejar la escuela está vinculada aquí, a la decisión de pasarse a otra modalidad.

Los demás entrevistados le dan una importancia central y explícita a las razones escolares para explicar su alejamiento de la escuela media común. Tres jóvenes, ponen el acento en los conflictos en la escuela. Empecemos con Lautaro. Recordemos que luego de un buen primer año, Lautaro repite segundo cuando, en un contexto familiar complejo, comienza a consumir drogas y ello repercute en su asistencia a clase, su comportamiento y su rendimiento escolar. La escuela lo acepta pero en el turno noche. Aprueba segundo año pero en tercero aparecen nuevamente los problemas de “disciplina”, de la mano de un nuevo grupo de amigos con los que comienza a juntarse en la escuela, de los cuales dice que eran “cargosos” y “jodones” como él. Estos problemas lo llevan a tener conflictos con los docentes, en especial con un profesor:

“Ese año lo pasé, pero en tercero repetí porque me agarré con un profesor que era gay, viste, era troló. Daba dibujo técnico. Mucho no me gustaba esa materia tampoco y ahí yo me puse a cargosear porque entraron compañeros nuevos y eran re cargosos como yo y jodían como yo, esos también repitieron ese año. Y entonces el profesor me empezó a agarrar de punto a mí. El primer trimestre me fue bien, va bien, tenía un 5 en la libreta. Y después pasó julio, agosto y yo ya le decía de todo: “pedazo de troló” le decía. Pero porque yo estaba re loco ya... [refiriéndose a su problema de adicción]. [¿Lo insultabas solo a él o a otros profesores también?] No, solo a él porque me había agarrado de punto, siempre que pasaba algo, el que tenía la culpa era yo. En agosto tenía 13 amonestaciones porque me iba poniendo de a una, de a una por clase me ponía, estoy seguro. [¿Y el preceptor con el que te llevabas tan bien, ya no estaba más en la escuela?] Si, pero él no se podía meter, lo único que hacía era pasar las amonestaciones y llamar a mi vieja para que venga a firmar. Mi vieja iba, yo la llamaba antes que él

y le decía: “mira que te van a llamar para que vengas a firmar, vení a firmar y chau”. Y repetí por este profesor porque me suspendió un día, cuando yo le empecé a insultar me metió como 10 amonestaciones, porque yo como que lo había amenazado también porque ya me tenía podrido, entonces yo le dije: “mira que yo sé por dónde vas”, le dije. Y ahí se asustó y llamó al preceptor y pidió un parte grande. Entonces yo ya tenía 13 amonestaciones y me pusieron 10 y me suspendieron. Y quedé libre, así que no fui mas a la escuela hasta mitad del año pasado que me vine acá, y entre con 17 años. Así que estuve un año sin ir a la escuela... [¿Y por qué decis que estabas tan “loco”? ¿Te drogabas a la noche en la escuela?] No, a la noche fumaba pero con otras cosas, que no hacían olor y zafaba... [¿Y tus compañeros también “fumaban”?] Si, mis compañeros también se re drogaban”. **Lautaro**

A raíz del conflicto con el profesor, Lautaro sufre amonestaciones, es suspendido y, debido a las inasistencias que la suspensión le impone, queda libre y pierde el año. Para entonces, Lautaro dice que “estaba re loco” debido a que su adicción lo conducen a probar todo tipo de drogas. Además, su mamá no parece ponerle límites ni lograr contenerlo, como tampoco lo hace la escuela que aplica amonestaciones y suspensiones como medida disciplinaria en vez de buscar otros modos de resolver los conflictos y sostener la escolaridad de jóvenes como Lautaro. Por tanto, y como pasó con Jacqueline, aquí se ve claramente que el abandono no es decidido por Lautaro sino por la propia escuela.

También Gabriel y Agustina refieren a conflictos con compañeros o docentes para explicar las razones por las que quedaron fuera de la escuela media:

“El secundario lo hice en la E...[menciona el nombre de la escuela pública a la que asistía] pero ahí me fue mal, hice tres meses nada más porque me pelié con una chica, me amenazó de muerte, así que ahí decidí dejar. Fui solo tres meses nomás porque era chica y me dio miedo terminar con una bala en la cabeza, entonces... [¿y por qué tuviste este problema con la compañera?] Y porque ella pensaba que yo le tiraba onda al hermano de ella y me escribió por mail y ahí me dijo, yo nada que ver con el hermano de ella, éramos amigos nomas. Yo recién empezaba la escuela, así que no conocía a nadie y hablábamos nomas con él y ella empezó mal y entonces me amenazó y yo la dejé... Encima yo iba sola en colectivo, me volvía, todo sola. Ahora yo la cruzo en la calle y no me hace nada, pero en ese tiempo que yo era chica, no sabía defenderme ni nada, yo pensaba que me iba a tirar un tiro o me iba a hacer algo. [¿Y no fuiste a otra escuela después?] No, no. Dejé ahí y dije directamente cumplo 18 y me anoto en el EEMPA y ya está. [¿Y desde la escuela te alentaron para que volvieras? ¿Llamaron a tu casa? ¿Hablaron con tus papás?] No, no. Lo que pasa es que era bastante rebelde yo, vivía en preceptoría, me gustaba pasear, salir del aula, era bastante inquieta, entonces... [¿Y tus papás que te dijeron?] Cuando dejé la escuela, mis papás no querían saber nada. Pero como mi mamá estaba depresiva, estuvo bien que me quedara con ella en casa (...) Yo ayudaba a mi mamá en la casa y además cuando me salía un trabajo, lo agarraba”. **Agustina**.

[¿Y cuando repetiste cuarto año, cómo te fue?] O sea me interesaba más que mecánica pero igual no era mucho de mi interés, ese era el tema... y como mi vieja quería que yo siguiera en esa escuela. [¿Y con los compañeros?] Me llevaba

*bien con ellos, el tema era con los de los otros cursos. [¿Y cuando vos te peleabas, nadie se metía?] Saltaban para los otros, pero apara mi nunca nadie. Tenía muchos conocidos en la escuela pero ninguno podíamos decir que era mi amigo. [¿Contabas tus cosas?] Nunca decía nada a nadie, solo cuando ya el problema era muy serio le decía a los profesores que la terminen de alguna forma, cuando ya no daba más de la bronca de guardármela todo el tiempo... Y como no hacían nada, terminaba todo mal y por eso me sacaron de la escuela. ¿Y por qué a vos sí y a tus compañeros con los que te peleabas no? No sé, había muchos profesores que no me querían. Había una preceptora que le decía a toda la escuela que no se juntara conmigo porque yo era una mala influencia. Era una jefa de preceptores y se que era cierto porque me lo dijeron varios chicos. Una vez una preceptora le dijo a un chico que desde que se estaba juntando conmigo, era cada vez más vago. Pero yo no lo estaba obligando a que sea como yo, o sea si él lo hizo era cosa de él, no me puede echar la culpa a mí. [¿Y de qué manera la escuela resolvía los conflictos que surgían?] Ponían amonestaciones, llamaban a mis viejos y me suspendían... [Entonces, ¿cuándo vos estabas cursando por segunda vez cuarto año, siguieron las peleas y te terminaron echaron?] Si. [Y no pudiste terminar la escuela?] No, ni siquiera me dejaron terminar el año. Fue en agosto eso (...). [¿Y tus papás?] No me castigaban por así decirlo, porque no había muchas cosas que me interesaban. Mi mamá le dijo una vez a un preceptor que si me castigaba era lo mismo porque yo no le daba bola a las cosas que me sacaba, yo podía seguir normalmente. Entonces, como que de a poquito les iba importando cada vez menos las cosas que yo hacía. [Pero lo que vos hacías, lo hacían otros también, entonces no era un problema solo tuyo, no?] Si, pero yo era el terrible..., el factor común. Entonces, como que siempre me tiraba la culpa a mí, mi vieja. **Gabriel.***

Agustina deja la escuela por un conflicto con una compañera y el miedo a que ella tome revancha en el asunto. Al indagar en la entrevista, conocemos que por entonces su mamá está sufriendo de depresión y, si bien en un primer momento sus padres se oponen a la decisión de Agustina, luego la aceptan porque dadas las circunstancias familiares, la compañía y ayuda de esta joven a su mamá en el hogar resultaba ventajoso para todos. Sin embargo, creemos que la alusión a la “enfermedad” de su madre se trata más bien de una excusa, para justificar una decisión que parece causar vergüenza. También Gabriel atribuye las razones de su alejamiento de las aulas a los conflictos con sus compañeros, conflictos que venía viviendo desde hacía tiempo en la escuela y que incidían en sus posibilidades de promoción de las materias. A diferencia de los demás entrevistados, Gabriel no menciona motivos familiares que pudieran estar incidiendo en su comportamiento en la escuela, aunque como ya lo vimos, afirma que nunca quiso ir a la escuela técnica a la que sus padres lo obligaban a ir. Además, vimos que se sentía muy solo, no tenía amigos en la escuela y sentía que los docentes y preceptores lo tenían etiquetado como el “terrible”. Este enojo y disgusto con sus padres, con los compañeros, con los docentes, con la escuela, parece sumarse o relacionarse con los comportamientos que tenía y los conflictos que vivía en la escuela, por los cuales terminó siendo expulsado.

¿Cómo interpretar estos hechos de violencia que terminan dejando a los jóvenes fuera de la escuela? Inicialmente, es preciso distinguir entre “violencia *en* la escuela” y “violencia *a* la escuela”. La primera es aquella que se produce dentro del propio espacio escolar, pero sin estar ligada a la naturaleza y a las actitudes de la institución misma. Se trata de hechos que ocurren en este espacio pero que podrían haberse producido también en cualquier otro lugar. La “violencia *a* la escuela”, en cambio está ligada a la naturaleza a las actividades de la institución escolar: cuando los alumnos provocan un incendio, insultan o agreden a los profesores, participan de actos de violencia que se dirigen directamente a la institución y a aquellos que la representan. Esta “violencia *a* la escuela” debe ser analizada junto con la “violencia *de* la escuela”: una violencia institucional simbólica que ejercen la institución y sus actores a través de la manera en como tratan a los jóvenes (formas de distribución de las clases, de las notas, de orientación, palabras desdeñosas para con los alumnos, actos considerados injustos para los jóvenes, etc.) (Charlot, 2008b).

Esta distinción es necesaria, pues *“si la escuela es profundamente (pero no totalmente) impotente frente a la violencia en la escuela, ella dispone (aún) de márgenes de acción frente a la violencia a la escuela y de la escuela”* (Charlot, 2008: 131). Desde este lugar, podemos pensar que si la escuela no puede hacer mucho frente a los hechos de violencia o agresión que vive Agustina, como los que vivieron Axel o Maxi²¹ y que los llevaron a “dejar” la escuela o a “pasarse” a otra institución escolar, si puede hacer algo frente a otras situaciones como las que protagonizan Lautaro y Gabriel y que podemos denominarlas como “violencia *a* la escuela”, las cuales en nuestra opinión aparecen ligadas a situaciones de “violencia *de* la escuela”.

Esto está claro en el caso de Lautaro, quien agrede a un docente porque considera “injusta” la manera en cómo éste lo trata, etiquetándolo como el autor de todos los problemas. La escuela apoya al docente, sancionando a Lautaro una y otra vez, hasta que termina siendo expulsado. Retomando las categorías analizadas con anterioridad, podríamos decir que Lautaro vive una situación de “violencia *de* la escuela” hacia él, y responde con “violencia *a* la escuela” o viceversa. No descuidamos el hecho de que en el comportamiento de este joven, la adicción a las drogas tiene una gran influencia. Desde este lugar, podemos pensar también que este joven que protagoniza incidentes de violencia, es a su vez víctima de violencia social, porque la droga es una forma de

²¹ Hemos hecho mención a las mismas en el apartado anterior.

violencia social, además de las dificultades y situaciones de violencia familiar que atraviesa. Pero estas dificultades no parecieran encontrar un acompañamiento desde la institución escolar que le permita sostener la escolaridad (salvo por la figura del preceptor que Lautaro resalta en su relato y sobre la que hemos hecho mención en el apartado anterior), sino que, por el contrario, la escuela responde con más violencia.

También creemos que el caso de Gabriel puede ser considerado como de “violencia a la escuela”. Gabriel no se sentía bien en la escuela. Tenía problemas con sus compañeros y pedía a los agentes escolares su intervención, pero la respuesta de éstos era “*ya vamos a hablar y después no pasaba nada*”. Es la indiferencia de éstos frente a los problemas que vive Gabriel, junto con la indiferencia de sus padres, la que lo induce a buscar una solución personal a los mismos en los que la agresión física tiene lugar. Como plantea Charlot: “*la violencia será más probable en la medida en que la palabra se torne imposible*” (2008b: 135). Y esto sucedió con Gabriel, quien pasa a ser catalogado como “el terrible de la escuela” y a ser sancionado ante cada nuevo incidente, hasta que termina siendo expulsado. Podemos preguntarnos entonces: ¿contra quién se dirige la violencia de Gabriel? ¿Contra los compañeros o contra los agentes y la institución escolar misma? Aún más, ¿no se dirige también contra los padres a quienes Gabriel les ruega que lo cambien de escuela, pero estos no lo hacen? Y lo más importante: ¿por qué la violencia de Gabriel?

Lo interesante de estas situaciones expuestas es que podemos apreciar que la violencia que tiene lugar en la escuela no es solo una cuestión que está ligada al estado de la sociedad, sino que también está vinculada a la relación misma de los jóvenes con la escuela y con el saber. En tal sentido, podemos reflexionar a partir de las palabras de Charlot: “*es raro encontrar alumnos violentos entre los que encuentran sentido y placer en la escuela*” (2008b: 136). Además, es interesante resaltar la posición de la escuela frente a los hechos de violencia: ellos no son regulados por la palabra sino por la violencia. Incapaz de realizar una evaluación crítica hacia el adentro escolar, la escuela con sus rígidos reglamentos disciplinarios, termina excluyendo a esa matrícula “problemática” o bien aceptando la pérdida de los alumnos sin poner en funcionamiento mecanismos que permitan su permanencia o reflexiones acerca de su papel en esas situaciones.

Otros jóvenes plantean que su alejamiento de las aulas se debió al cansancio o desgaste que supone insistir cuando les ha ido mal, han repetido y/o dejado la escuela

con anterioridad, se han cambiado de instituciones educativas reiteradas veces, han vuelto a intentarlo con nuevos grupos de compañeros, docentes, etc. Esto aparece especialmente en quienes afirman haber dejado porque no les gustaba o interesaba la escuela o porque no querían estudiar más:

*“[¿Y por qué no terminaste cuarto año en la escuela a la que ibas?] No terminé cuarto ahí por dos razones: eh... no me sentía cómoda, tenía un grupo pero no me sentía cómoda y segundo porque surgió la enfermedad de mi mamá y decidí dejar para ayudarla. Eso sí, no le dije que había dejado la escuela... [¿Pero vos dejaste antes de terminar el cursado o después?] Si, fue antes. [¿Y por qué no te sentías cómoda?] Y... por la forma de explicar de los profesores, por el trato de los profes a los alumnos también, y por algún que otro pesado [refiriéndose a sus compañeros] que no, no me sentía cómoda... Y dejé! La escuela no me llamaba directamente, es como que los profesores explicaban demasiado aburrido, es verdad. Es que es eso, es eso... Hay materias que son demasiado aburridas (...) No volví a cursar porque no quería ir a esa escuela. [¿Y no había posibilidad de cambiarte a otra?] Y... no, porque ya había ido a otras escuelas, había repetido, volví a cursar cuarto ahí y me cansé y la deje a mitad de año”. **Georgina***

*“Después pasé a tercero y mis amigas se habían cambiado de colegio: una se fue a un privado y la otra a uno que le quedaba más cerca. Mi novio repitió segundo, así que pasé a tercero sola. La única materia que me llevé en segundo fue educación física pero porque no iba. Y dejé... porque no me sentía cómoda con el grupo... Me encontré en tercer año con compañeros que no eran los míos, mis amigas ya no estaban, mi novio tampoco y no me hallé con el grupo. Y dejé al principio, fui unas clases nada más y después no quise ir más. Mi mamá se dio cuenta y me dijo qué iba a hacer, ella quería que yo siguiera estudiando pero mi papá dijo que si yo no quería estudiar, no iban a estar gastando plata en el colectivo y todo eso (...) siempre me costó arrancar las cosas solas (...) me cuesta sociabilizarme.” **María Belém***

En los casos citados, las jóvenes señalaban que no “querían” ir más a la escuela y por eso dejaron. Los factores que desencadenan esta situación son más explícitos en el caso de Georgina, quien señala que en la nueva escuela no se sentía “cómoda” pero tampoco pensó en cambiarse porque ya había repetido dos veces y se había cambiado tres veces de escuela durante el secundario, ya estaba “cansada”, cansada de insistir en algo que no le interesaba o no le gustaba: “*La escuela no me llamaba directamente*”, dice. Al igual que sucedió con Agustina, creemos que aquí también la mención de la enfermedad de su madre es más una excusa que, desde una mirada retrospectiva, se menciona para justificar un hecho que se produce por otras razones. De hecho, Georgina durante dos años ocultó a sus padres que había dejado la escuela. En vez de quedarse en casa a ayudar a su madre que estaba enferma según nos plantea, se levantaba todos los días y salía de su casa simulando que iba a la escuela:

“Estuve dos años ocultándole a mi mamá que había dejado la escuela... [¿Cómo es eso? ¿Vos les decías todos los días que ibas a la escuela pero en realidad no ibas?] Si, pero igual estaba haciendo otras cosas... Le dije a mi mamá

que había repetido cuarto, pero no volví a cursar porque no quería ir a esa escuela (...) [Así que salías todos los días de tu casa para ir a la escuela pero en realidad no ibas. ¿Y A donde ibas en realidad?] Y bueno... iba a la casa de mi mejor amigo que está en la facultad ahora pero él estuvo un año sin ir a la facultad así que era prácticamente lo mismo”.

María Belém, había repetido dos veces primer año y se había cambiado tres veces de escuela, teniendo siempre problemas con los compañeros porque no lograba hacerse amigos o porque se hacía amigas que luego terminaron llevándola por “mal camino” según su punto de vista. Cuando finalmente logra encontrar una escuela y un grupo de compañeros con los que se sentía bien y lograba estudiar y tener buenos rendimientos escolares, incluso se pone de novia, la elección de la modalidad en tercer año provoca cambios en los grupos, a lo que se suma que su novio y sus más cercanas amigas se cambian de escuela. Otra vez se halla “sola” en un nuevo curso y ante el desgaste que le supone “arrancar” nuevamente, esto es, integrarse al grupo de compañeros, hacerse amigos, buscar con quien hacer las tareas, decide “no ir mas”.

Dentro de este grupo, hemos decidió incluir también a Maximiliano, aunque en su caso se entrecruzan varios factores. Cuando abandona la escuela ya no vivía más en su hogar sino que se había mudado a la casa de su tío y abuela por los conflictos que tenía con sus padres:

“...me había ido a vivir con mi tío y mi abuela en aquel entonces... [Cuando dejó tercer año por primera vez]. [¿Por qué? ¿Discutías mucho con tu papá?] Más que nada con mi mamá porque yo no aceptaba lo que pasaba entre ellos, ¿viste? Se llevaban mal y a mí no me gustaba. Mi papá le pegaba a mi mamá y todas esas cosas y ponele yo no me quería meter más porque siempre terminaba perdiendo yo porque ellos después se reconciliaban. Yo ya ahora no puedo hacer mas nada, millones de veces me he agarrado a piñas con mi papá y todo...”.

Resulta llamativo que luego de haber abandonado tercer año y no viviendo ya con sus padres, Maximiliano se inscribe para hacer nuevamente tercer año pero en una nueva escuela, debido a los problemas que había tenido con los compañeros de la institución a la que asistía y que motivaron su decisión de “dejar” temporariamente. Sin embargo, al poco tiempo “deja”:

“...ahí empecé a ir a la B..... [menciona el nombre de la escuela en la que comienza tercer año por segunda vez] pero yo ya ahí no tenía ganas de ir, quería trabajar, quería tener plata yo (...) Bastante linda es la escuela esa, lo que pasa es que yo ya ahí estaba en vago, no quería estudiar ya. Además, creo que para ese entonces creo que me había juntado y trabajaba y había dejado la junta, todo, estaba con ella nomas, ahí, tranqui... Trabajaba en el bar de unión ahí, después trabajé de pocero, hacía los pozos para el pozo negro, hacía de todo yo... con tal de ganar plata. Y después me fui a un lavadero. (...) [¿Y tu novia que hacía?] No, mi novia nada. Ella estaba todo el día en la casa. Yo la mantenía”.

En el relato de Maxi es difícil jerarquizar los distintos motivos de su alejamiento de la escuela media regular. ¿Fue por la difícil realidad familiar que atravesaba? ¿Fue porque se fue de su casa y se juntó con su pareja? ¿Fue porque quería trabajar? ¿O fue porque ya no tenía más ganas de ir a la escuela, cansado de insistir en ella? Más allá de los factores objetivos que influyen en la decisión de Maximiliano de dejar la escuela, no debemos descuidar que su trayectoria escolar está marcada por el bajo rendimiento escolar (todos los años se llevaba muchas materias a rendir), los conflictos con los compañeros, los cambios de escuela y una experiencia anterior de “abandono”. De modo que, el agotamiento de las “ganas de ir a la escuela” de las que nos habla Maxi, están vinculadas también a estos factores y no solo a las circunstancias familiares y personales que vive por aquel entonces.

Llama la atención que en todos estos casos, la escuela no responde a la pérdida de los alumnos. De hecho, los padres de Georgina no se enteran que ella deja la escuela porque nunca reciben una comunicación y su hija les ocultó el hecho. En el caso de María Belem, su mamá “se da cuenta” al ver que pasan los días y su hija no asiste a clases. La escuela nunca les avisa a los padres de ambas jóvenes, que su hija no iba a clases. Ella no está de acuerdo con la decisión de su hija, pero su papá se resigna a aceptar la situación. En cuanto a Maxi, ni la escuela ni sus padres responden a su abandono escolar.

En los demás alumnos, la decisión de no ir más a la escuela regular se vincula con la decisión de buscar modalidades alternativas para terminar la secundaria en forma más rápida, intentando recuperar el tiempo que se juzga perdido cuando se ha repetido una o más veces por las razones que se han expuesto en el apartado anterior o cuando, frente a la reciente repitencia, los sujetos se ven en la situación de tener que cursar todo el año de nuevo. De esta forma, podríamos decir que dejar la escuela es el resultado de un proceso signado por el bajo rendimiento escolar, la repitencia, la interrupción de las trayectorias teóricas, al igual que sucedió con Georgina, María Belém, Maximiliano. Pero a diferencia de estos jóvenes, aquí la decisión de dejar la escuela está unida a la decisión de efectuar el pasaje a una propuesta alternativa a la escuela media regular. Resulta llamativo que los significados del “abandono escolar” aparecen ligados al lugar y significado que cobran las EEMPAS en este contexto:

“Repetí de nuevo y como estaba cansada de perder tiempo y justo cumplí 18 años, me pasé a EEMPA y me salvé de perder dos años más. Además, no quería quedarme ahí y ver a mis compañeros terminar quinto y yo no...” Virginia

*“Repetí cuarto. La escuela me aceptaba si me quería quedar, pero no quise. Primero que no quería ver que todos estuvieran en quinto “pe pe”, “viva la pepa” y yo no, ni en pedo... Segundo que mi mamá me dijo como que Bariloche no! Y yo no iba a ver que todos mis amigos se iban a Bariloche, recepción y yo ahí, No!. Y aparte quería terminar rápido, quería terminar el mismo año, yo quería empezar la facultad, quería hacer lo que a mí me gusta”. **Julieta***

*“Terminé tercero sin llevarme ninguna materia y me cambié acá. [¿Por qué?] Porque quería empezar la facultad, quería empezar todo rápido, quería recuperar los años que repetí para empezar bien la facultad, con 19 años sería... Quería terminar la secundaria de una vez”. **Jeremías***

*“En primera, fue la decisión de todo chico diciendo “bueno ya cumplí 18 y quiero por lo menos terminar en EEMPA así termino rápido”. En la escuela me aceptaban aunque ya tenía 18, la directora era re buena onda. Pero en mi opinión, los chicos que están en segundo o tercer año capaz con 18 años, se tendrían que cambiar al EEMPA para terminar más rápido, es mi opinión. Mis viejos querían cambiarme al EEMPA, sí, así ya termino más rápido y mi viejo ya quiere que empiece a trabajar. [¿Y por qué quieren que empieces a trabajar?] Porque mi viejo no da más y mi vieja está embarazada. Somos cinco con el bebito y mi hermano ya tiene 21 y no trabaja. **Axel***

En los casos de Virginia y Julieta, el alejamiento de las aulas se produce tras repetir cuarto año. Aquí, repetir y abandonar se vinculan de maneras diversas. Desde la angustia que produce ver al grupo de compañeros y amigos cursar quinto año, con todo lo que supone cursar el último año de la escuela media (viaje a Bariloche, fiesta de egresados, diversión), hasta el cansancio e inutilidad (expresada en términos de “pérdida de tiempo”) que significan volver a cursar cuarto año. Ahora bien, las jóvenes no piensan en abandonar la secundaria sino en encontrar un atajo para terminarla más rápido, “el mismo año” dice Julieta, evitando la vergüenza que supone atrasarse, concluir más tarde e ingresar a la universidad con “sobreedad”. Lo mismo puede decirse respecto de Jeremías, quien ya había repetido dos veces y tras un año con buen rendimiento académico “quería terminar la secundaria de una vez” y comenzar los estudios superiores. En la expresión de Jeremías, la secundaria se presenta como una “carga” que se arrastra y de la cual busca liberarse, analizando las opciones disponibles para hacerlo. Los padres de los tres jóvenes apoyan la decisión de sus hijos y los acompañan en la búsqueda de una escuela media alternativa.

También Axel deja la escuela común buscando una propuesta que le permita terminar más rápidamente la secundaria, sobre todo considerando que ya había cumplido 18 años y supone que a esa edad el secundario ya debe estar terminado. Pero en su decisión, intervienen otros factores: las condiciones socio-económica (su papá es albañil y está ya muy cansado de su trabajo, su mamá ama de casa y su hermano mayor no trabaja, por tanto, no aporta al hogar,) y la situación familiar (la familia se agranda

porque su mamá está embarazada). Los padres de Axel quieren que él termine la secundaria y empiece a trabajar para ayudar al sostenimiento del hogar.

Por último, debemos hablar de Nicolás. Como ya se ha señalado en el apartado anterior, este joven termina el cursado de los seis años de la escuela técnica en la que hizo su escolarización secundaria sin repetir, aunque vivió sus últimos tres años al “limite”, llevándose siempre muchas materias a rendir. Concluye su escolaridad adeudando 13 materias, hace un gran esfuerzo por aprobar todas en el año y medio siguiente, pero no lo logra:

“[¿Vos terminaste sexto año en esa escuela, no? ¿Cuántas materias te quedaron?] Yo debía cuatro en cuarto, saqué todas, después seis en quinto, saqué tres y me quedaron tres, y después me llevé diez en sexto; y me quedaban tres de quinto así que me llevé trece materias. Yo tenía que sacar como siete de sexto año para no repetir sexto, era la mitad más uno. O sea yo tenía que sacarlas sino repetía. [¿Y rendiste bien?] Si, si las rendí. Yo me vine acá –refiriéndose a EEMPA- con tres previas. Lo que pasa es que fue así, yo empecé por las materias más fáciles, que eran las que podía sacar más fácil digamos, todas las materias que son teóricas. Después me concentré en las materias más técnicas, me preparé con un profesor que me cobraba un huevo, y lo conocía de hacía mil años y me hacía descuentos inclusive porque yo vivía ahí. El me ayudaba a sacar las materias y bueno, fui sacando. Y eso fue en el 2014, o sea yo terminé de cursar en el 2013 y saqué ochos materias en un año. Y me quedaban cinco. La idea era sacar todas o por lo menos que me quedaran dos nomas para poder entrar a la facultad. Como no llegué... bueno se me armó un re quilombo en casa, perdí otro año y me vine acá con tres previas nomas”.

El “abandono escolar” se produce por el desgaste que causa en Nicolás intentar sin éxito aprobar las materias que le quedaron pendientes al terminar de cursar los seis años de la escuela media de la modalidad técnica y profesional. Sobre todo, considerando la relación problemática que este joven tenía con la escuela; escuela a la que no quería asistir pero de la cual nunca pudo “salir” porque sus padres insistían en que terminara en ella. En este sentido, el “abandono escolar” puede entenderse como una forma de “resistencia” o “rebeldía” -como nos dice Nicolás-, contra la escuela, pero también contra con sus papás:

“Y es lo que me pasaba con la escuela, cuando haces algo por obligación, es... que era lo que me pasaba con la escuela y esas cosas, o sea cuando haces algo por imposición es incluso como rebelarse contra lo establecido. Mas que tener una dificultad es rebelarse porque, que se yo, las últimas materias que saqué, eran fórmulas, no eran cosas tan complicadas, eran formulas cortas, pero ya me molestaba tanto el hecho de seguir teniendo que ir a rendir y todo eso, que era como una rebeldía, que se vaya todo a la puta madre que lo parió!”

A partir del análisis realizado, es posible plantear que solo en unos pocos casos el “abandono escolar” se dio “de golpe” debido a que alguna circunstancia escolar –

cuando no también, familiar o personal-, los llevó a dejar la escuela. En efecto, el “abandono escolar” pocas veces es la primera manifestación de una trayectoria escolar con dificultades sino que más bien es el corolario de una serie de situaciones problemáticas presentes en las historias escolares de los sujetos. En la mayoría, el alejamiento de la escuela puede entenderse como el resultado de unos itinerarios que se no se dan en función de lo que el sistema escolar espera. Entonces: ¿qué es lo que estos abandonos muestran? En primer lugar, la complejidad de los recorridos escolares de adolescentes y jóvenes, los cuales distan mucho de ser homogéneos, uniformes y 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 las situaciones en que se producen los abandonos: las dificultades de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, las bajas calificaciones de sujetos que hacen la secundaria al “límite” llevándose materias a rendir todos los años, la repitencia por la acreditación de año escolar “en bloque”, la imposibilidad de mantener la asistencia diaria a clases por motivos personales o a raíz de la suspensión como sanción disciplinaria, la acumulación de reiteradas repitencias o abandonos temporarios que producen lo que el sistema denomina como “sobreedad”, la aprobación pendiente de algunas asignaturas más allá del periodo de cursada del nivel secundario.

Pero si las reglas de organización y funcionamiento de la escuela secundaria, permiten entender la mayoría de las situaciones a las que se remiten los jóvenes para analizar su alejamiento de la escuela media regular, no explican en cambio por qué se producen o se llega a las mismas, esto es: ¿por qué a los jóvenes les va mal en la escuela? ¿Por qué repiten, y en algunos casos, por qué repiten más de una vez? ¿Por qué no asisten a clases y/o abandonan temporariamente la escuela? ¿Por qué tienen problemas con los docentes o los compañeros? ¿Por qué tienen materias pendientes de aprobación una vez que han terminado de cursar la secundaria? En otras palabras, el formato escolar no tiene mucho para decirnos sobre el “abandono escolar” en tanto no nos permite interpelar las situaciones problemáticas presentes en las historias escolares de los jóvenes entrevistados. Esto solo puede hacerse desde un análisis que tenga en cuenta las vivencias, conductas, discursos de los sujetos que se considera han “fracasado” en tanto en su paso por la escuela, no lograron los resultados esperados por el sistema.

En esta tesis, hemos propuesto como posible clave de interpretación, el concepto de “relaciones con el saber” propuesto por Charlot (2008a). Desde este lugar, podemos pensar que si a los sujetos les va mal en la escuela, no les gusta estar en ella, se cansan de insistir, tienen conflictos, faltan o bien prefieren otras opciones (como trabajar), es porque en el día a día escolar, el saber parece no tener ningún sentido. Por ello, tampoco sienten placer de estar en la escuela y de realizar las actividades de aprendizaje que les propone el profesor -salvo por el encuentro con los amigos, como hemos apreciado en algunos casos-. Ahora bien, no se trata de un problema que pueda ser atribuido a los jóvenes, ya que el aprendizaje constituye una actividad social, que se realiza con la mediación de otros. Desde esta óptica, sostenemos que el deseo de saber que da sentido a las prácticas escolares y, más en general, a la escuela misma, se construye en situación, dentro de una interacción y una relación determinada. Por tanto, pensar el “abandono escolar” a partir de la perspectiva de la relación con el saber, conduce a interrogar a la propia escuela y sus dificultades para interpelar a los estudiantes, para promover el deseo de saber, para movilizarlos intelectualmente, y lograr que las actividades escolares alcancen un significado y un valor en sí mismas.

Ahora bien, ninguno de los jóvenes entrevistados que dejaron la escuela secundaria pensó en no terminarla. De hecho, a diferencia de otros que dejaron la escuela y no regresaron al sistema escolar, estos jóvenes están terminando la educación media en una modalidad de escolarización secundaria alternativa. Por tanto, si utilizamos el término de “abandono escolar” aun sabiendo que el mismo no forma parte del vocabulario de los jóvenes de la muestra, es considerando que en este caso lo que se registra es un “abandono escolar” de la secundaria regular, no de la escuela secundaria dado que la continúan a través de sus reingresos a las EEMPAS. El “abandono escolar” es abandono de la escuela media regular, no de la escuela secundaria misma.

Si para estos sujetos, la inconclusión de la escuela media no forma parte de su horizonte de posibilidades, si al dejar la escuela buscan terminarla en otra modalidad, podemos afirmar con Canciano (2014) que “Dejar y terminar” la escuela no son fenómenos excluyentes. Esta es una categoría que en sí misma cuestiona la idea de “abandono escolar” tal como suele ser definida por el sistema escolar. Si hasta aquí hemos analizado el primero de los fenómenos que conforma la categoría: “dejar la escuela”, en adelante, nos centraremos en el otro: “terminar la escuela”, estudiando los retornos escolares de los jóvenes entrevistados y la elección de las EEMPAS.

Capítulo 3: Terminar la escuela

Este capítulo está dedicado a los itinerarios posteriores al “abandono escolar” de los sujetos entrevistados, los cuales están marcados por el retorno escolar en una EEMPA. En tal sentido, nos preguntamos: ¿cuándo y por qué los jóvenes que dejan la escuela, reingresan a la secundaria? ¿Cómo son esos reingresos? ¿Por qué las EEMPAS se vuelven un lugar posible para dar continuidad a la escolaridad secundaria? Y más importante aún, ¿para qué quieren dar continuidad a su escolaridad secundaria en una EEMPA? ¿Qué buscan en estas escuelas y qué encuentran?

Buceando en el camino de posibles repuestas a estos interrogantes, hemos dividido el análisis en tres apartados. En el primero, nos centraremos en los retornos a la secundaria y nos preguntarnos por las razones de la elección de la EEMPA como alternativa para terminar la escuela media. Luego, describiremos algunos aspectos relativos a la historia de estas instituciones y a las características de su formato escolar, indagando si constituyen una variante de la escuela media regular y en qué sentido. Finalmente, nos ocuparemos de los sentidos que estos jóvenes asignan a su escolaridad media en una EEMPA.

3.1. Los reingresos a la secundaria y la opción por las EEMPAS

Llegados a este punto, debemos analizar ese tiempo de los trayectos de los jóvenes, que va desde que abandonan la escuela secundaria regular hasta que comienzan a asistir a las EEMPAS. Presentamos la información relevada de las entrevistas, en la siguiente tabla:

Nombre	Edad	Año que está cursando en EEMPA al momento de la entrevista	Año escolar de abandono de la escuela media regular	Edad de abandono	Año escolar de regreso a la escuela media en la modalidad de adultos	Edad del retorno escolar	Tiempo aproximado que medió entre el abandono y el retorno escolar	Tiempo que está cursando en EEMPA
Fausto	22	4º año	4º año	16 años	4º año	Primer intento:	Primer intento: 4	Primer cuatrimestre

						20 años	años	en EEMPA
						Segundo intento: 22 años	Segundo intento: 6 años	
Axel	18 años	4º año	3º año	18 años	4ª año	18 años	3 meses	Primer cuatrimestre en EEMPA
Lautaro	18 años	4º año	3º año	16 años	3º año	17 años	1 año	Segundo cuatrimestre en EEMPA
Elizabeth	25 años	4º año	2º año	15 años	2º año	Primer intento: 2013, con 13 años. Segundo intento: 2014, con 24 años.	Primer intento: 8 años Segundo intento: 9 años	Tercer cuatrimestre en EEMPA
Jacqueline	21 años	4º año	3º año	16 años	3º año	Primer intento: a los 18 años Segundo intento: a los 19 años	Primer intento: 1 año y 9 meses Segundo intento: 2 años y 9 meses	Segundo cuatrimestre en EEMPA
Virginia	18 años	5º año	4º año	17 años	4º año	17 años (pronta a cumplir 18 años)	3 meses	Segundo cuatrimestre en EEMPA.
Julieta	17 años	5º año	4º año	17 años	4º año	17 años	3 meses	Segundo cuatrimestre en EEMPA.
Georgina	21 años	5º año	4º año	18 años	4º año	20 años	3 años	Segundo cuatrimestre en EEMPA
Nicolás	21 años	5º año	6º año	19 años	5º año	21 años	1 año y medio	Primer cuatrimestre en EEMPA

Gabriel	18 años	5° año	4° año	17 años	4° año	18 años	Medio año	Segundo cuatrimestre en EEMPA
Maximiliano	20 años	5° año	3° año	17 años	2° año	19 años	2 años	Segundo cuatrimestre en EEMPA
Agustina	19 años	3° año	1° año	14 años	1° año	18 años	5 años	Tercer cuatrimestre en EEMPA
María Belem	22 años	3° año	3° año	17 años	3° año	22 años	5 años	Primer cuatrimestre en EEMPA
Jeremías	18 años	5° año	3° año	17 años	4° año	17 años	3 meses	Segundo cuatrimestre en EEMPA
Federica	18 años	5° año	3° año	17 años	4° año	17 años	3 meses	Segundo cuatrimestre en EEMPA

De los datos se desprende que la mayoría de los jóvenes entrevistados deja de cursar la secundaria regular entre el 3° y 4° año: solo una (Agustina) dejó en 1° año y otra (Elizabeth) en 2° año; mientras que siete jóvenes (Axel, Lautaro, Jacqueline, Maximiliano, María Belem, Jeremías y Federica) lo hicieron en 3° año y cinco (Fausto, Virginia, Julieta, Georgina, Gabriel) en 4° año. Por último, solo un joven (Nicolás) terminó de cursar el nivel medio y abandonó adeudando materias por rendir. Si consideramos la población con nivel medio inconcluso, los datos mencionados permiten plantear a modo de hipótesis que los jóvenes que acceden a las EEMPAS son los que alcanzaron los mayores niveles de escolaridad; mientras la mayoría de los que dejaron la escuela común en los primeros años quedarían sin acceder a la posibilidad de cursar el secundario al menos en esta oferta educativa.

Todos estos sujetos regresan al sistema escolar porque ninguno pensó en no terminar la escuela secundaria al momento de dejar la escuela común, como se ha señalado con anterioridad en esta tesis. Por ello, siguiendo a Canciano (2015), analizamos estos regresos en términos de “retornos escolares”. El concepto pone el acento en *“las diferentes formas bajo las cuales los jóvenes sostienen su escolaridad a posteriori de determinados puntos de inflexión acontecidos en sus trayectorias escolares regulares y con el propósito de terminar el secundario. Puntos de inflexión*

que tienen lugar toda vez que los jóvenes dejan su asistencia a la secundaria regular o dejan inconclusa la acreditación correspondiente al nivel medio. En este sentido, los retornos escolares constituyen, a su vez, focos de visibilidad de las formas temporarias bajo las cuales se produce el llamado abandono escolar” (Canciano, 2015: 3).

Al analizar los retornos a la escuela secundaria en una EEMPA, siguiendo el citado trabajo de Canciano (2015), apreciamos distintas modalidades. En un grupo de entrevistados, el retorno es percibido como un cambio de escuela, en algunos casos un cambio más entre los varios que desarrollaron a lo largo de su trayectoria escolar. Nos referiremos a estos retornos en términos de *“pasaje”* de la escuela media regular a EEMPA *“tanto por el corto plazo que transcurre entre que dejan de ser estudiantes en la modalidad regular y pasan a serlo en otra (entre 3 meses y hasta 1 año), como por la alteración que imprime sobre las trayectorias escolares regulares, produciéndose un deslizamiento antes que la interrupción de la escolaridad”* (Canciano, 2015: 3). En este grupo se encuentran: Lautaro, Julieta, Virginia, Gabriel, Jeremías, Federica. También incluimos en este grupo a Nicolás, cuyo pasaje a EEMPA se produce luego de un año y medio de terminar el cursado de los seis años de la escuela técnica, por lo que este caso posee ciertas particularidades que lo diferencian de los demás.

En otro grupo de entrevistados, lo que se observan son más bien *“reanudaciones”* de las trayectorias escolares después de períodos de *“puestas en suspenso”*, durante un largo plazo (entre 2 y 9 años), de la escolaridad del nivel medio. *“Las suspensiones pueden devenir en retornos. Así, las puestas en suspenso de la terminalidad del nivel medio pueden concebirse como modos indirectos de sostenimiento de la escolaridad”* (Canciano, 2015: 4). En este grupo se encuentran: Fausto, Elizabeth, Jacqueline, Georgina, Agustina, Maximiliano y María Belem. Es importante resaltar además, la presencia en algunos de estos sujetos, Fausto, Elizabeth, Jacqueline, de intentos anteriores de terminar la escolaridad secundaria en EEMPA; intentos que por diversos motivos, no pudieron concretarse en un cursado regular. De este modo, los retornos pueden ser objeto de nuevas puestas en suspenso.

Si bien desde el comienzo de esta tesis sabíamos que los jóvenes entrevistados luego de haber abandonado la escuela media regular, regresaban al sistema escolar en la modalidad de EEMPA; el análisis realizado nos ha permitido conocer las formas específicas en las que se presentan esos retornos escolares: *los pasajes y las reanudaciones* luego de la *puesta en suspenso* de la terminalidad de la escolaridad

media. Quedan, sin embargo, otras preguntas por responder: ¿Cuándo y por qué los sujetos deciden realizar el pasaje o retomar la escolaridad media en una EEMPA?

En lo que respecta a los sujetos que realizan el pasaje de la escuela media regular a una EEMPA, debemos diferenciar distintas situaciones. En el caso de Lautaro y Gabriel, el pasaje a EEMPA se produce tras haber sido expulsados de la escuela media común a mitad del año escolar. Ahora bien, mientras que Lautaro decide esperar a cumplir 18 años y anotarse en una EEMPA, Gabriel intenta ingresar a otras escuelas medias regulares, pero al no tener éxito y perder el año escolar, decide inscribirse a comienzos del otro año en EEMPA. Para entonces ya tendría 18 años, por lo que no se encontraría con problemas para ingresar a la modalidad. ¿Por qué deciden terminar la secundaria en una EEMPA? Empecemos por Gabriel:

“¿Por qué EEMPA y no otra escuela técnica o una secundaria común si por entonces tenías 17 años? Otra técnica no porque no me interesaba mucho y el EEMPA me daba la posibilidad de hacer dos años en uno, entonces podía terminar en un año el secundario y ya empezaba a estudiar lo que me interesa: música (...) Igual antes de pasarme al EEMPA, había intentado en otras escuelas, en dos escuelas, pero no me aceptaron (...). [¿Y qué es lo que haces? ¿Tocas algún instrumento?] No, ¿usted sabe lo que es producción? Es grabar sonido, no sé cómo explicarle... ¿Conoce la música electrónica? [Si] Bueno esa es la parte de producción... Hay varios programas que se usan para eso. [¿Y quién te enseñó a usarlos?] Nadie, yo aprendí solo a usarlos, sin nadie que me enseñe. También aprendí a usar editores de videos para crear videos y todo eso, y publico lo que hago en youtube. Más que nada no porque ya sepa que voy a ser famoso ni nada de eso, lo hago solamente porque me gusta hacerlo (...)

[¿Qué expectativas tenías sobre EEMPA cuando decidiste venir acá?] Yo lo que tenía fijo en mente era terminar el secundario, esa era la meta principal. Y sabía que acá me iba a ser más fácil que en una escuela común. [¿Y para qué querés terminar el secundario?] Para empezar a estudiar lo que me gusta: Música y también estaba pensando en Diseño gráfico, las dos cosas (...)”

Cuando Gabriel es expulsado de la escuela técnica, intenta ingresar a otras instituciones escolares, pero no lo aceptan con el argumento de que no es posible recibirlo a mitad de del año escolar. Entonces, este joven decide inscribirse en una EEMPA el próximo año, más precisamente la EEMPA de su barrio. Los padres de Gabriel aceptan la decisión de su hijo. Gabriel considera que esto fue así porque ya era mayor de edad y podía inscribirse él mismo, no necesitaba de sus padres para hacerlo. Al preguntarle a Gabriel por las cosas que les gustan hacer, apreciamos que la pretensión de terminar el secundario está vinculada a su interés por la música, más bien la producción musical, algo que aprendió a hacer solo, lo cual lo enorgullece. De hecho, cuando se le pregunta con qué expectativas se inscribió en EEMPA, él responde que con la única expectativa de terminar la escuela media para empezar a estudiar lo que le

gusta: Música y Diseño Gráfico. Piensa que esta escuela le brindará la posibilidad de lograr su cometido más rápidamente que siguiendo en una escuela técnica o en una escuela media orientada.

También Lautaro valora la posibilidad que ofrecen las EEMPAS de hacer más rápido el secundario, cuando decide pasarse a la modalidad:

“...necesitaba terminar la escuela, caí que necesitaba terminar la escuela. Yo solo ahí, como estaba, igual dije: “voy a terminar la escuela en un EEMPA”, “en un año y medio haces todo”, me dijeron. Y me gustó la idea. ...” Lautaro

Si bien Lautaro decide pasarse a EEMPA porque quería terminar la escuela, porque sentía la necesidad de hacerlo, cuenta que al principio no le iba bien en esta escuela ya que no aprobaba las materias. Lautaro empezó tercer año en el mes de agosto y entre mediados de octubre y principios de noviembre, ocurren dos hechos en su vida que inciden en forma positiva en su trayectoria escolar, provocando un cambio significativo:

“Y yo el año pasado en tercero me llevaba todas también hasta que me enteré que iba ser papá, que fue en octubre ponele, huy! Saqué todo de octubre a diciembre y no me llevé ninguna materia, ha sí... me llevé inglés pero después la aprobé. Además, yo ahí tuve muchos problemas, tuve un problema del corazón y casi me muero... por la droga. (...) Toqué fondo porque estaba mal, estaba re flaco, estaba consumido, me descomponía, fue raro...”

Los problemas de salud a causa de las drogas y la noticia de que va a tener un hijo, llevan a Lautaro a decidir dejar las drogas y comprometerse con la escuela. Porque si cuando se pasó a EEMPA no tenía en claro para qué seguir haciendo el secundario, ahora la necesidad de acceder a un buen empleo para sostener económicamente a su nueva familia otorga importancia a la terminalidad de la escuela media:

“[¿Y ahora, para qué venís a la escuela?] Vengo porque necesito terminar porque yo trabajo con mi abuelo ahora, que tiene un negocio de artículos de limpieza, pero tengo la posibilidad de otro laburo fijo por mi otro abuelo, el papá de mi mamá. O sea, yo trabajo en el negocio de los papas de mi papá, porque ellos nunca se borraron conmigo a pesar de que mi papá sí. Ellos también están peleados con mi viejo. Y mi abuelo materno trabajó 40 años en Flening y Martoning, que es el que vende ruedas allá en el centro, y yo para entrar ahí necesito terminar la escuela. Cualquier bachiller que tenga, me va a servir. Me van a pagar un montón de plata ahí...Ahora no me siento solo por mi novia y mi hija. Tengo algo que me hace salir adelante, no sé...”

Por su parte, Federica deja la escuela al terminar de cursar tercer año cuando, frente a los ataques de epilepsia provocados por estrés, su madre la que le propone el pasaje a EEMPA:

“[¿Y vos aceptaste la propuesta de tu mamá de cambiarte de escuela?] Sí, me lo propuso cuando estaba internada y yo lo pensé y me pareció bien... Yo sabía que acá era más liviano y más fácil... Yo tendría que haber terminado este año porque repetí. Entonces, viniendo a EEMPA ya empiezo la universidad. Y empecé con los cursos de articulación avanzado. Voy a estudiar Lic. en Terapia ocupacional (...)”

Aquí vemos que el cambio a EEMPA se vincula a la creencia de que esta modalidad es más “fácil”, más “liviana”, aunque Federica no nos aclara por qué lo considera así. Además, dado que esta joven había repetido un año en la escuela media, valora la posibilidad que ofrece EEMPA de terminar más rápido el secundario para comenzar la Universidad.

En los demás jóvenes, Axel, Virginia, Julieta y Jeremías, hemos analizado en otro apartado de la tesis, que el pasaje a la modalidad de adultos se produce cuando se llevan muchas materias a rendir y, al no poder promocionarlas, repiten o bien, cuando se ha repetido en otro u otros años escolares y se considera que se ha “perdido” mucho tiempo. En estas condiciones, y ya con 18 años de edad o próximos a cumplirlos, evalúan dejar la escuela media regular y pasarse a EEMPA en tanto oferta alternativa a la escuela media regular, la cual consideran que les permitirá terminar en forma más “rápida” y de un modo más “fácil” la secundaria:

“Me enteré de las EEMPAS por una vecina que había venido a la EEMPA y que le comentó que eran dos años en uno, había menos materias, era mucho más light que la escuela común, los profesores te ayudaban y no te exigían tanto”.
Virginia

“Y si no entraba acá, tenía que ir a la G.... o a la N..... [nombra escuelas medias regulares de gestión oficial], pero ni en pedo mi iba a la S..... [nombra la media regular de gestión privada a la que asistía] de nuevo. [¿Por qué?] Era lo mismo porque me iba a llevar de nuevo 9 materias, iba a repetir, noooo. [¿Y por qué pansas que te ibas a llevar nuevamente 9 materias, que ibas a repetir en una escuela media común?] Y porque no me gusta estudiar. En cambio acá o en una escuela pública, nada que ver con la privada”. **Julieta**

“...yo cuando me iba a cambiar a EEMPA, me pareció que el EEMPA era mucho más fácil: son dos horas y media, son seis materias, es de noche además, no va a ir mucha gente –dije”. **Axel**

Ahora bien, ¿para qué quieren estos jóvenes terminar el secundario buscando en EEMPA la opción que consideran más “rápida” y “fácil” para hacerlo? Al igual que con los demás casos expuestos con anterioridad, lo que moviliza a estos jóvenes a terminar el secundario es la pretensión de ingresar a la Universidad con la edad que establece la normativa escolar y/o de acceder a un buen empleo. Además, algunos vinculan la educación con “ser alguien” en la vida, pueden no seguir una carrera luego, pero no se imaginan sin el título secundario:

“Voy a estudiar una carrera terciaria porque me obligan mis padres pero a mí me gusta lo que hago, ser coordinadora. No me gusta lo de seguir una carrera, pero tratare de estudiar o de machetearme, sinceramente. Yo quiero terminar la escuela, después quizás trabajar y no estudiar... Pero el título secundario sí o sí! [¿Por qué?] Y porque es importante para conseguir un trabajo!” **Virginia.**

“Vine acá porque (...) quería empezar la facultad, quería hacer lo que a mí me gusta... [Entonces: ¿la facultad te gusta, pero la escuela no?]. Me gusta lo que quiero estudiar, maestra jardinera, pero no me gusta estudiar (...)” **Julieta.**

“¿Por qué viniste a EEMPA? ... así termino más rápido y mi viejo ya quiere que empiece a trabajar.(...) [¿Y vos ahora no trabajas?] Si, trabajo en la construcción con mi papá cuando me llama de 8h a 2h de la tarde. [¿Y te gusta eso? ¿Es lo que querés hacer en tu vida?] Hasta ahora, mi viejo me dijo que busque mi oficio, lo que me guste hacer y lo que más me gusta hacer es dibujar. Y ahora que yo terminaba de hacer cuarto y quinto, mi vieja quería que yo vaya a vivir a Misiones porque mi vieja es de Misiones y tiene todos los parientes allá. Y me dijo que me vaya a vivir a Misiones y que siga Dibujo técnico o Diseño gráfico en la facultad, y de ahí mi tía me iba a conseguir algo, un trabajo chiquito cosa de que pudiera hacer la facultad y el trabajo al mismo tiempo (...) [¿Y vos vas a aprender a dibujar a alguno lado?] No, lo hacía de hobby yo, aprendí solo, hasta que a mi hermano mayor un productor le ofreció un trabajo de dibujo (...) mi hermano me ofreció que lo ayudara (...) y ahora estamos mi hermano, un amigo y yo. [¿Y quién es ese productor?] ¿Viste los dibujos, las animaciones de Disney? [Si] Bueno eso hace él, el señor tiene 60 años, y bueno él entró a un concurso que está seguro que va a ganar y necesita un par de personas que hagan los dibujos y demás (...) El productor hace la historia y nosotros tenemos que hacer todos los dibujos. Mi hermano los hace a mano, yo después los boceteo de nuevo y los dibujos, mi amigo los hace después todo por la computadora, y después están la parte de sonido, la voz y así (...)” **Axel**

“Quería seguir la facu. Tuve el deseo de de ser alguien, me di cuenta de que si no estudias, no sos nadie! A muchos de los que no estudian, no les gusta lo que hacen pero se la tienen que bancar. [¿Qué significa “ser alguien”?] Que tenés más posibilidades de estudiar otro tipo de carrera y tener otro trabajo, que te guste sería. (...) [¿Qué querés estudiar?] Instrumentista quirúrgico (...) “Y bueno, mi mama me sugirió que termine en un EEMPA y yo le dije que sí porque quería estudiar....” **Jeremías**

Un caso singular en lo que respecta a los “pasajes”, es el de Nicolás. Como se ha expuesto en otro apartado, este joven completó la cursada en la secundaria regular (una escuela técnica de seis años de cursado) pero no obtuvo la certificación del nivel medio por contar con asignaturas pendientes de aprobación (diez materias de sexto año y tres materias previas de quinto año). Fue rindiendo las materias durante el año posterior al término de su cursada, pero no logró aprobar las que necesitaba para poder ingresar a la Universidad (debía aprobar 11 y logró promocionar 8). Al año siguiente sigue rindiendo algunas materias más (aprueba dos materias más de las cinco que tenía pendientes de aprobación) hasta que decide pasarse a EEMPA. Por ende, tampoco en este trayecto se produce una interrupción de la escolaridad: Nicolás sigue en contacto con la escuela en tanto continúa presentándose a rendir materias en los distintos turnos de exámenes. Pero

al pasar el tiempo y no lograr su cometido, terminar la escuela, se inscribe en EEMPA con la intención de obtener la acreditación del nivel medio que necesita para estudiar lo que le interesa: profesorado de música. Por ello, dice que para él la EEMPA significaba un “trámite”:

“Vine acá para terminar, era un trámite para mí. Era esa la visión que yo tenía dentro mío. Para mí era un trámite porque yo hacía años que no tenía buena experiencia con el tema de la escuela (...) y vine acá no esperando hacer amistades ni nada, y dije bueno curso acá, hago otra cosa en el día, termino, tengo mi título y me voy!”

En síntesis, encontramos tres situaciones distintas entre los jóvenes que realizan el pasaje a EEMPA en un lapso de tiempo que va desde los tres meses a un año: los que deciden el cambio de modalidad luego de haber sido expulsados de la escuela media común y aquellos para quienes la misma decisión de abandonar la escuela común – cuando sufren problemas de salud, tras haber repetido o habiendo experimentado situaciones anteriores de repitencia-, se vincula a la decisión de cambiarse a una EEMPA. Las razones por las cuales estos sujetos conciben a las EEMPAS como un lugar posible para terminar la escolaridad secundaria, son: la consideración de que en ellas se puede terminar más rápido la escuela media y la suposición de que estas instituciones son más “fáciles” que las escuelas medias regulares. En este sentido, podríamos decir que la EEMPA se presenta para estos sujetos como un “atajo” que les permite acelerar la obtención del título secundario.

Finalmente, la pretensión de terminar la escuela en una EEMPA, obedece a la necesidad o el deseo de realizar sus proyectos personales: el acceso a un buen trabajo (Lautaro) o el ingreso a la Universidad (Federica, Axel, Virginia, Julieta, Jeremías, Nicolás). Los entrevistados dicen que seguirán una carrera relacionada con lo que les gusta hacer o con lo que les gustaría hacer (Terapia ocupacional, Instrumentalista quirúrgico, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Música, Diseño Gráfico). Solo una de las jóvenes de este grupo que estamos analizando (Virginia), plantea que no quiere seguir una carrera o conseguir un mejor trabajo porque ya tiene uno que le agrada (trabaja como coordinadora de viajes). Para ella, la obtención del título se vincula más bien con un mandato social y familiar.

Es de destacar que, por la edad de los jóvenes, en la mayoría de los casos sus recorridos escolares están fuertemente influenciados por las decisiones de sus padres, quienes intentan marcarles un rumbo. Ellos insisten a sus hijos para que terminen la

escuela secundaria. Incluso, en algunos casos son ellos mismos quienes proponen el pasaje a EEMPA y, los acompañan tanto en la elección de la nueva escuela como en el momento de inscripción a la misma, como se podrá apreciar en las citas que se expondrán más adelante. La excepción la constituyen Lautaro y Gabriel. Son ellos mismos quienes deciden el cambio a la modalidad de adultos y comunican la decisión a sus padres. Los papás de Lautaro nunca tuvieron una presencia importante en su trayectoria escolar, por lo tanto, tampoco interfieren en esta decisión. En cambio, los padres de Gabriel siempre insistieron en que su hijo hiciera la secundaria en la modalidad de educación técnica, por lo tanto, nos preguntamos ¿qué actitud tomaron frente a la decisión de Gabriel de terminar la secundaria en una EEMPA? La respuesta de este joven es la siguiente:

“[¿Y tus papás que siempre insistieron en que vayas a una escuela técnica, aceptaron que te inscribas en EEMPA?] Y ahí ya no me podían decir nada porque como era mayor de edad, podía anotarme por mí mismo, entonces yo les dije que me iba a anotar en la que yo quisiera”.

Por último, nos preguntamos: ¿Cómo llegan estos jóvenes a las EEMPAS?

*“Vine a este EEMPA porque el que está por mi barrio nada que ver, este es el más tranquilo, el mejor de todos los EEMPAS. Además mi papa los conoce a los secretarios de toda la vida, ¿entendés?”. **Virginia.***

*“Me enteré de esta escuela porque yo vivo por acá y ya sabía que había un EEMPA, me queda cerca, vivo a tres cuadras, y venía mi amiga Virginia... Además de todos los EEMPAS que hay, este es el más tranquilo”. **Julieta.***

*[¿Vos donde vivís?] Barrio San José, me queda bastante lejos de acá y a la noche es bastante peligroso (...) ¿Y no hay una EEMPA cerca de tu casa a la que puedas ir?) Iba ir a una, la de la escuela B... [menciona el nombre de la institución primaria en cuyo edificio funciona la EEMPA], pero cuando fue a ver mi viejo y le dijeron que los chicos eran todos chicos así... esa clase de tipo motochorro, que parece que te van a robar y mi viejo no quiso. Y me vine acá, a la Mariano Moreno y vi que los chicos eran más tranquilos”. **Axel***

*“[¿Cómo sabías de las EEMPAS? ¿Cómo llegaste acá?] Por amigos, mi viejo... Tengo un amigo que empezó en quinto el año pasado, o sea a mitad de año y se recibió (...) me terminé decidiendo por esta que me quedaba más cerca” **.Gabriel.***

*“[¿Y por qué te anotaste en esta EEMPA?] Porque yo venía a la primaria acá, ya la conocía a la escuela...” **Lautaro***

*“Y mi mamá sabía y ella averiguó acá porque vivo cerca. Yo no, yo no tenía idea... Va tenía una noción porque mi ex cuñado estaba jugando en Unión y estaba haciendo la secundaria acá, así que yo sabía de estas escuelas”. **Jeremías.***

*“MI mamá no había terminado el secundario porque ella también tuvo problemas familiares, y mi mamá terminó no hace mucho en una EEMPA, en el anexo que tiene esta escuela, entonces me propuso la EEMPA...” **Federica***

Como puede apreciarse en las citas, los jóvenes deciden en qué EEMPA darán continuidad a su escolaridad media. En esta decisión, el “ambiente escolar” juega un papel central. Tanto que, incluso algunos jóvenes optan por determinada escuela atendiendo a esta cuestión, aún cuando la misma esté ubicada a una distancia considerable respecto de su hogar. Otros, en cambio, toman su decisión atendiendo a la información que aportan familiares o amigos que han asistido y/o trabajan en tal o cual escuela. Finalmente, un entrevistado, Lautaro, elige la EEMPA a la que asiste al momento de la entrevista porque ella funciona en el mismo edificio en el que él hizo gran parte de la escuela primaria; presuponiendo cierta semejanza o relación entre ambas escuelas. En todo caso, lo que llama la atención es que la cercanía de la escuela respecto al hogar donde se vive, no resulta el criterio más importante para elegir la EEMPA.

Nos centraremos ahora en los jóvenes que *dejan en suspenso* la escolaridad secundaria y *retoman* al cabo de un tiempo. Al respecto, podemos observar que la decisión de regresar a la escuela aparece una vez que se que se ha vivenciado o se toma conciencia de la precarización que afecta al mercado laboral juvenil; cuando se ha formado una nueva familia y se busca ser ejemplo para los hijos a la vez que seguir estudios superiores o acceder a un buen trabajo que permita contribuir al sostenimiento del hogar; o como forma de distanciarse de la imagen de “vago” o “burro” que para algunos de los entrevistados supone tener inconcluso el secundario. En adelante, analizaremos cada caso. Empezaremos con Fausto:

“¿Y por qué volviste? Y porque yo siempre supe que en algún momento la iba a terminar, sea como sea, yo dejé para esta etapa de mi vida, es más pensé que iba ser más rápida y se hizo lenta. [Entonces, ¿siempre tuviste la intención de terminar la escuela?] No, ni hablar, eso sí, siempre. Antes era más complicado volver a la escuela porque éramos mis viejos y yo nomas [refiriéndose al trabajo en la panadería], ahora tenemos empleados. Y yo a los veinte volví (...) Hice un intento, hace dos años. Arranqué en esta escuela, creo que vine dos meses nomas y no (...). No tenía la madurez para ponerme las pilas digamos. Yo acá estoy porque dije bueno este año, termino. A los 20 años, no sentía esa responsabilidad o esa presión, no sé qué es. Si, hoy lo siento así. [¿Qué influyó en esta visión? ¿Quizás que tus hermanas hayan empezado la universidad pudo haberte influenciado?] No, fue algo personal (...) si me anoté fue porque yo sabía que este año tenía que terminar... Pero no fue obligado, no. [¿Por qué decís todo el tiempo que “vos sabías”, “que tenía que ser este año”? Pareciera como que la secundaria era una carga que te tenías que sacarte de encima, ¿no?] Ni hablar... [¿Y por qué lo ves así?] Y porque sí, o sea... No sé cómo explicarte, es que yo... mi vida cambió rotundamente, ya sabía que iba a terminar, mi vida iba normal hasta que nos vinimos para acá, ¿entendés?. Yo no laburaba, por más que le haya cocinado alguna vez a mis hermanos o llevado a la escuela, la iba a terminar allá. Y de golpe terminé acá

trabajando. Entonces, fue algo pendiente siempre, y soy un toque orgulloso y no quiero ser el “burro” digamos. [Entonces, ¿es más que nada entonces por un mandato social?] Y si, y también no tener el futuro asegurado digamos, es lo que más me preocupa. [Entonces ¿quieres estudiar otra una carrera luego?] Si, porque está la panadería pero en Argentina nunca se sabe, si tenés que salir a buscar un laburo, el secundario es indispensable. [Pero te gusta tu trabajo?] Yo sé que no voy a terminar ahí. Si mi familia no pega un salto o yo no pego un salto que me permita salir de la fábrica [refiriéndose a la fabricación de la panadería]... No es lo que me gusta, fue nuestra salida, lo que nos dio de comer y no me quejo porque hemos progresado y todo lo que tengo, incluso el auto, me lo compré yo con mi plata. Pero si puedo estudiar y seguir trabajando... mejor”.

En el relato de Fausto se entrecruzan varias cuestiones. Por un lado, Fausto plantea que la terminación de la escuela media fue siempre un anhelo personal, si dejó la escuela fue porque tras la mudanza de su familia se sintió obligado a ayudar en el emprendimiento que sería su sostén económico, pero nunca pensó en no concluir el secundario. Más bien, lo que hay aquí es una puesta en suspenso “*para esta etapa de la vida*” como dice Fausto, y que el mismo pensó que “*iba a ser más rápida*”. Por ello, también señala que el secundario “*fue algo pendiente siempre*”. Cuando se le pregunta por qué regresó a la escuela en este momento, sostiene que ahora puede hacerlo porque han progresado en el negocio familiar, ya tienen empleados en la panadería, mientras que antes solo eran sus padres y él trabajando; dando a entender que no tenía tiempo para ir a la escuela. Ahora bien, resulta interesante observar que Fausto había hecho un “intento” -como él mismo lo denomina- de retomar la escuela secundaria en una EEMPA dos años atrás cuando ya el negocio familiar funcionaba bien. La pregunta entonces es: ¿por qué en ese momento no y ahora sí? Dice Fausto: porque “*A los 20 años, no sentía esa responsabilidad o esa presión, no sé qué es*”. ¿Cómo puede leerse esto? Responsabilidad personal porque Fausto siente que el secundario es una deuda pendiente, algo que tiene que terminar porque dejó inconcluso, pero a su vez presión externa en una época donde la escuela media es obligatoria y, por tanto, necesaria para acceder a mejores oportunidades de empleo. Esta responsabilidad o presión se refuerza en el momento en que Fausto decide retomar la escuela media porque en el ámbito familiar de Fausto, sus hermanas y su pareja no solo han terminado la escolaridad media sino que están realizando estudios superiores. Si bien plantea que no fue su familia ni su novia quienes lo obligaron a terminar la escuela, sino que lo hizo por decisión personal, sin dudas las trayectorias escolares de estos sujetos cercanos influye en su regreso porque “*soy un toque orgulloso y no quiero ser el “burro” digamos*”. Además, a medida que el negocio familiar progresa, de que la ayuda de Fausto no es necesaria para

sus padres como lo fue en otro momento, él siente la necesidad de buscar otros rumbos que garanticen una mayor estabilidad y entiende que el título secundario es necesario en tal sentido: *“también no tener el futuro asegurado digamos, es lo que más me preocupa (...) si tenés que salir a buscar un laburo, el secundario es indispensable”*.

Pero si por un lado vislumbra la importancia del título secundario para acceder a mejores oportunidades de empleo, para tener una mayor estabilidad, por el otro lado plantea que en la actualidad ni siquiera el secundario basta, sino que es necesario seguir estudiando. Por ello, sostiene que muchas veces le cuesta asistir a clases, venir a la escuela, porque terminará la secundaria y seguirá siendo *“Fausto el panadero”*. Pero lo hace porque sabe que su juventud le permite seguir apostando a su futuro, seguir proyectando más allá de la secundaria:

“[¿Para qué querés terminar la escuela?] Bueno una de esas cosas es esa, cuando te digo que me cuesta mucho. Yo sé que termino y sigo siendo “Fausto el panadero”. O sea con un secundario las opciones no son muchas. O tenés tu propio negocio o sos empleado de alguien. ¿Entendés? Por eso, es que tengo que luchar siempre mucho. Y a veces vengo medio bajon porque pienso que carajo hago acá si voy a hacer lo mismo cuando termine. [Por un lado, decís que tenés la expectativa de terminar la secundaria pero por el otro, consideras que no cambiaría en nada. Entonces, ¿para qué venís?] Porque sé que por más que yo haya vivido mucho, hay muchos que no empiezan la vida a mi edad. O viven arriba de una patineta o mantenidos por los viejos. Yo me mantengo desde que empecé a trabajar, va no me mantengo pero desde la ropa a todos los gustos, me los doy yo. [Entonces, ¿lo que me estás queriendo decir es que tenés toda la vida por delante, que aun tenés tiempo para seguir proyectando?] Si. [Y en ese sentido, ¿te interesa hacer algo más cuando termines la secundaria?] Si ni hablar, me gustaría estudiar... No sé qué, algo útil”.

Es evidente que para Fausto el sentido de la escuela media está puesto en el título. Pero ante la constatación de las dificultades de los jóvenes para insertarse al mercado laboral, sostiene la importancia de realizar estudios superiores, *“algo útil”* nos dice.

Elizabeth al dejar la escuela a los 15 años, tuvo varios trabajos: en un cyber, en un complejo deportivo. Incluso, vivió en Córdoba entre los 18 y 21 años donde daba clases de baile en gimnasios, hacía promociones para discotecas y formaba parte de un grupo de baile que vendía show coreográficos en discotecas y viajaba por distintos lugares. Incluso, hizo pole dance y ganó un campeonato nacional. Luego volvió a Santa Fe y siguió en la misma línea de trabajo, pero al empezar la EEMPA debió dejar porque los

horarios de clase no eran compatibles con sus viajes. ¿Cuándo y por qué Elizabeth volvió a la escuela?

“(...) mas allá de la noche y todo eso, que me generaba plata, yo soy una persona que me gusta estar en mi casa, yo quiero una vida mucho más tranquila. Pero eso lo hacía porque me gusta bailar y me generaba plata (...). Cuando yo era chica, siempre me gustó leer y yo quería ser algo, como toda persona que dice cuando sea grande quiero ser por ejemplo, abogada. Incluso uno de los primeros libros que me regaló mi mamá era la constitución, imagínate. Y sin embargo, tuve que dejar todo eso por cosas que me pasaron y viví como pude y bueno nada, hoy ya estoy grande, me siento grande, quiero seguir estudiando porque no pienso dejar de estudiar. Y estoy pensando un montón de cosas, buscarme un trabajo si o si, entrar a la facultad y uno que me permita organizarme más o menos con los horarios (...) “Quise retomar lo que siempre quise hacer, en mi vida hice lo que pude, ahora quiero estudiar abogacía o contador público”. [¿Y tu familia o alguien más influyó en tu decisión de retomar la escuela?] Nooo, en mi casa no me dicen nada. Fue mi decisión. [¿Y ahora estás trabajando?] Y más o menos, la estoy ayudando a mi mamá con las cobranzas porque ella trabaja para una empresa PCA, purificadores de agua, hace muchos años y por ahí me deja algunas cosas para hacer... “Yo ya tengo todo planificado, lo que yo espero bueno ahora a mitad de año empezar quinto y a la par inscribirme al ICOP para hacer un curso de operador de PC no para nada, yo sé manejar una computadora pero para recordar otras cosas y así cuando me busque un trabajo que me sea más fácil conseguir, más accesible. Y un curso de oratoria para perfeccionarme para hablar y escribir mejor. Y en noviembre hacer un test vocacional para orientarme y ver qué voy a seguir, estarás pensando después de tantos años....Igual lo que estudie, lo voy a terminar porque es algo propio, no lo hago porque nadie me lo diga, lo hago porque es una cuestión de superación personal, lo necesito. Todo el motor soy yo misma”

Habría que señalar en primer lugar, que Elizabeth expresa su regreso a la escuela media en la modalidad de adultos en términos de “retomar” la escuela, en tanto sostiene que siempre quiso terminar el secundario y estudiar una carrera, *“como toda persona que dice cuando sea grande quiero ser por ejemplo, abogada”*. Sin embargo, aclara que “tuvo” que dejar la escuela por situaciones que atravesó en su adolescencia y a las cuales nos hemos referido ya. Lo expuesto da cuenta de la idea del abandono escolar como una puesta en suspenso de la terminalidad de la escolaridad secundaria, aunque esa puesta en suspenso incluya unos 9 años. De este modo, la decisión de retomar el secundario se explica por la pretensión de terminar lo que quedó inconcluso, en un momento vital en el que se siente cansada de sus trabajos en horarios nocturnos, con viajes de por medio, etc. Su pretensión es terminar la secundaria para proseguir estudios superiores y llevar una vida más “tranquila”: *“Quise retomar lo que siempre quise hacer, en mi vida hice lo que pude, ahora quiero estudiar abogacía o contador público”*. Además, asocia la escolarización con “ser algo”, mostrando una valoración positiva de la educación. La joven habla de sus planes para el futuro, que incluyen realizar una carrera pero también buscar un trabajo que le permita sostenerse

económicamente. Por ello, cuenta que realizó un curso de computación y que quiere hacer un curso de oratoria. Llama la atención que la entrevistada realiza una inferencia sobre un posible pensamiento del entrevistador: “*estarás pensando “¿después de tantos años...?”*”, considerando ciertos prejuicios que se podrían tener frente a los proyectos de esta joven que piensa en seguir una carrera a sus 25 años de edad. Pero afirma con convicción: “*lo que estudie, lo voy a terminar porque es algo propio*”.

También Agustina señala, como los demás jóvenes, que siempre quiso terminar la escuela secundaria, por lo que tampoco aquí el abandono se concibe en términos definitivos. Retoma los estudios después de haber experimentado en sus trabajos la precarización laboral que afecta a los jóvenes, y con la finalidad de acceder al título que supone le permitirá acceder a mejores empleos. Además, resalta la importancia de los compañeros de la escuela que sostienen, apoyan, incentivan a seguir:

[¿Cuándo dejaste la escuela, pensaste en no volver nunca más?] No, no, yo siempre quise terminar. Dejé con la idea de volver y terminar. Sobre todo me di cuenta de eso cuando empecé a trabajar y no conseguía cosas buenas. [¿Y de qué trabajaste?] Trabaje en cuidado de niños, en limpieza en casas de familia. Además, estudié maquillaje y trabajo a domicilio, también trabajé un tiempo en una peluquería...Me gusta el maquillaje, pero de eso no se puede vivir. Si ahora vengo a la escuela es porque quiero un buen trabajo y además por la gente que hay acá, me llevo bien con todos”

Como Agustina, Maximiliano decide retomar el secundario luego de haber tenido muchos trabajos informales (hacia pozos negros, trabajó en un lavadero de autos y también en el box del Club Unión) y de considerar la importancia de la certificación de los estudios secundarios para acceder a mejores oportunidades de empleo. Señala además la influencia de la familia que creía que él no iba a llegar a nada. Por lo que su regreso a la escolaridad también está influido por la pretensión de dejar de ser “la oveja negra” de la familia, el “vago” o el “bruto” como en el caso de Fausto:

“Y cuando todos pensaban que yo no iba a llegar a nada, viste?... Y aparte ya estaba creciendo y vi que en los trabajos que agarraba tenía que romperme el lomo, viste? [¿Y quiénes son los que pensaban que vos no ibas a llegar a nada?] Mi familia, es como que yo era la oveja negra y bueno cuando trabajaba yo venía que ya el cuerpo me cansaba por demás, viste?. Y dije “huy, yo no quiero esto para mi vida”, no quería seguir así, viste?”

Regresar a la escuela media obedece al deseo de terminar el secundario para “ser alguien” en tanto se concibe a la educación como camino de ascenso social al abrir la posibilidad de mejores empleos. Con este fin, además de terminar la escuela media,

Maxi se preocupa por reunir otros requisitos para obtener un “buen trabajo”, como la realización de cursos de informática:

“Y bueno, veía que tenía que estudiar sí o sí, para ser alguien y me puse las pilas y bueno acá estoy. Yo empecé de nuevo segundo el año pasado y tercero, y este año cuarto y ya estoy en quinto. [¿Y por qué segundo si voy dejaste en tercero?] Porque viste que yo había dejado a mitad de año, y me anoté acá como si yo no hubiese pasado, no hubiese hecho tercer año para empezar de vuelta segundo y agarrar el ritmo (...) Yo me anoté porque quería terminar, no me importaban los chicos, nada... Yo quería terminar, esa era mi meta, terminar para conseguir un buen trabajo y ser alguien en la vida. [¿Y qué es ser alguien en la vida?] Tener un buen trabajo y poder estar más adelante jubilado bien, estar tranquilo... Porque yo ya veía que si me seguía rompiendo el lomo, un día iba a estar cagado de la columna y no iba a poder trabajar más, ¿y qué iba a hacer? En cambio yo ahora al tener un título, ya puedo aspirar a más. Además, ya terminé también un curso básico y un curso avanzado de computación en CILSA, la ONG que es gratis. Ya tengo los dos títulos para agregar en el currículum”.

En los casos de María Belém y Jacqueline, el regreso a la escuela media está vinculado sobre todo, al hecho de haber sido “madres”, lo que las incentiva a terminar la escuela para ser un ejemplo para sus hijos y/o para seguir estudios superiores o acceder a mejores trabajos para ayudar al sostenimiento del hogar. Empecemos analizando el caso de María Belem: ¿Qué hizo cuando dejó la escuela?:

“Y bueno, yo ahí aún no podía venir a un EEMPA porque era chica. [¿Evaluaste entonces, la posibilidad de pasarte a una EEMPA?] Si, mi mamá quería que yo siguiera estudiando. Entonces me había dicho si quería arrancar en un EEMPA más adelante. Y yo le había dicho que sí... Mi mamá estaba en un EEMPA en ese momento. Y al otro año mi mamá me dijo, bueno ya tenés 18, andá a buscar los papeles y yo no fui... porque mi problema siempre fue que yo nunca pude empezar las cosas solas, me cuesta adaptarme, que se yo... hacer cosas solas. Entonces ese año también, siempre lo dejaba pasar y pasaban los años y no buscaba los papeles... Y esos años no hice nada, me mantenían mis papás. Hubo un tiempo que hice decoración de uñas, desayunos para vender, pero nada... Yo no aportaba plata. Lo que yo siempre quise hacer es una carrera de maestra, pero desde siempre... Yo siempre tuve eso de querer hacer una carrera, yo quiero ser alguien, además yo tengo a mi prima ponele que es doctora, y esas cosas como que te incentivan... y también mi papá sabe mucho, el también estudió. (...) Y en ese tiempo a mí lo que me ayudó mucho fue ir a la Iglesia, ahí es como que encontré mi rumbo, porque yo estaba peleada con mi vieja, y eso entonces fue como que ir a la Iglesia también me ayudó, lo espiritual... [¿Y cuando empezaste a ir?] Cuando dejé tercero, en ese tiempo, de a poco empecé a ir... [¿Y qué Iglesia es?] Una evangélica. Y bueno eso hacía, yo iba mucho tiempo a la iglesia, ahí atendía un kiosco y ayudaba a otras personas más en lo espiritual a otras chicas que tenían problemas peores que yo, que sus padres las habían abandonado y todo eso. Como yo ya me había recuperado de todas las rebeldías a mis papás, entonces ayudaba a esas chicas... [¿Y cómo llegaste esta Iglesia?] Porque mi mamá es la que empieza a ir y me dijo: “vamos, te va a hacer bien”. Empecé a ir y ahí me di cuenta que tenía problemas, yo tenía angustia. Me ayudó mucho la iglesia en mi relación con mis papás, con mi novio, en mi decisión de volver a estudiar. Además, a los 21 años fui mamá, así que nos fuimos a vivir a una casa atrás de la casa de los padres de él, mi novio hizo la casa para los dos.

[Entonces volviste a la escuela...] Si, decidí volver a estudiar porque quiero que el día de mañana también mi hijo estudie, teniendo mi ejemplo... Y mi mamá me apoyó y me dijo que ella me lo cuidaba. Ahora vengo a estudiar, quiero terminar, porque quiero estudiar después, psicóloga quizás, porque me gusta mucho lo espiritual o maestra para no terminar en un comercio por ejemplo, y por mi hijo, quiero que tenga un ejemplo”.

María Belém deja la escuela porque no logra sentirse cómoda con el nuevo grupo de compañeros con quienes empieza tercer año. En ese momento, su mamá, que estaba terminando la secundaria en EEMPA, le propone o sugiere que ella también asista a EEMPA. Para eso tenía que esperar a cumplir 18 años. Pero a mitad del año siguiente a aquel en que deja la escuela común, cuando ya tenía la edad para inscribirse en EEMPA, Belém no lo hace pese a al deseo que siempre tuvo de “*querer hacer una carrera, de ser alguien*”. Señala, en tal sentido, la influencia positiva de su papá, que posee estudios terciarios, y de una prima que es doctora: “*y esas cosas como que te incentivan*”, dice. La explicación que expresa Belém en la entrevista para justificar el largo tiempo que pasa entre que deja la escuela y la retoma, recupera los argumentos utilizados para explicar su alejamiento de la escuela común: el miedo a empezar sola, las dificultades de socialización. Finalmente, señala que si logró retomar la secundaria fue gracias a dos hechos cruciales en su vida: su participación en una Iglesia evangélica y, sobre todo, su maternidad y la formación de un nuevo hogar. María Belém señala que actualmente, quiere terminar la escuela para seguir una carrera (magisterio o psicología) que le permita acceder a un buen empleo y, a su vez, para ser un ejemplo para sus hijos. La Iglesia y su familia son los soportes con los que cuenta la joven para transitar esta etapa de su vida.

Veamos ahora el caso de Jacqueline:

“Aparte yo quería terminar por mis viejos, viste que a los padres siempre hay que darles una alegría. Entonces yo decía: quiero terminar, quiero terminar. [¿Y tu marido?] No, mi marido entró a trabajar hace mucho años en CLIVA. [¿Pero te alentaba para que siguieras?]. Si, si, por ahí me sentía mal y él me decía: “tenes que seguir”. Porque él dejó en tercero y ahora también me jode para que siga, por ahí no tengo ganas de venir, y él me dice que venga igual. [¿Y tus papás también siempre te alentaron para que sigas la escuela?] Si, y aparte yo quiero ser alguien el día de mañana, por eso quería terminar la escuela. [Ya sos alguien] Si, pero aparte yo quería recibirme para entrar a la policía o algo así. No quiero terminar la escuela para quedarme en mi casa así, no haciendo nada. Quiero conseguir un trabajo (...) Después empecé acá (2012), en EEMPA, y bueno y seguía con los problemas de mi nena, por ahí estaba bien y después me la volvían a internar y faltaba, faltaba, entonces no podía... Y bueno hasta el año pasado (2014) que dije chau, arrancho. Hice tercero, me enteré que estaba embarazada del nene. Va no me enteré. Perdí el segundo embarazo en el 2013, noviembre de 2013, e intenté quedar embarazada en febrero y quedé embarazada.

En noviembre nació el nene y yo ya estaba acá, en tercero. (...) [¿Y qué te impulsó a volver a estudiar pese a la enfermedad de la mayor, el embarazo avanzado y nacimiento del segundo?] Mis hijos, mis hijos, yo quiero estudiar. Me gusta mucho la profesión de policía. Quiero estudiar por ello y porque además quiero mis cosas, mi casa, mis cosas”.

Jacqueline dejó la escuela la segunda vez que cursaba tercer año por la enfermedad de su hija, que le imposibilitó sostener el cursado regular a clases. Ella remarca todo el tiempo en la entrevista que quiere terminar la escuela, que ese siempre fue su anhelo. Por ello, luego de dejar la escuela media común, esperó un poco más de un año y medio, y en el mes de agosto comenzó tercer año en EEMPA. Sin embargo, su hija seguía enferma y dado que la internaban en el sanatorio en forma frecuente, Jacqueline continuaba con los problemas para asistir regularmente a clase. Quedó libre y tuvo que dejar por tercera vez. Al otro año, se volvió a inscribir en EEMPA, y esta vez aclara que fue con la firme convicción de no abandonar. En tal sentido, es importante el apoyo e incentivo que recibió de su pareja y de sus padres. Por entonces, ya estaba embarazada de su segundo hijo y vislumbraba la importancia de tener el título secundario para ingresar a la policía y así, procurar un mejor porvenir para su familia. De hecho, Jacqueline aclara “*No quiero terminar la escuela para quedarme en mi casa así, no haciendo nada. Quiero conseguir un trabajo*”. La secundaria tiene un valor instrumental para esta joven, como para todos los que hemos analizado hasta aquí. No se trata de hacer el secundario para aprender cosas, sino para obtener el título en tanto se supone que abrirá otras posibilidades. Sin embargo, la idea de “ser alguien”, de la dignidad que supone la escolaridad, también está presente en este relato. Afortunadamente, Jacqueline luego de hacer por cuarta vez tercer año, pudo acreditarlo y al momento de la entrevista estaba terminando de cursar cuarto año.

Un caso distinto a los expuestos hasta aquí es el de Georgina. Recordemos que esta joven deja la escuela en cuarto año, luego de varios cambios de instituciones escolares, problemas con compañeros y docentes, experiencias de bajo rendimiento escolar. En la entrevista, Georgina dice que dejó porque estaba cansada, no le llamaba la escuela, se aburría en ella. Por eso, al alejarse de la escuela media común, busca hacer otras cosas, juntarse con amigos pero también aprender en otros ámbitos que se inscriben en las representaciones de Georgina formando parte de su trayectoria escolar, los concibe como continuidad en tanto son vistos como lugares para “aprender” cosas que, podría pensarse, le resultan más interesantes que las que se intentan enseñar en la escuela:

“Y nada, después estuve dos años haciendo otras cosas, estudié un toque de fotografía y después sí, también, me juntaba con amigos y eso... Uno de mis amigos me estaba enseñando bajo también en ese momento. Cosas así... por lo menos trataba de hacer algo. También, me había anotado para hacer un deporte (...) Y bueno, después se volvió re caro y no seguí- Además, estuve de niñera...”

Georgina nunca comunica a sus padres que deja la escuela, sino que por el contrario les miente durante los dos años que no asiste a clases. Su regreso a la escolaridad media no está vinculado a experiencias de precarización laboral ni tampoco al hecho de haber tenido un hijo, sino simplemente a que reconoce que no puede seguir sosteniendo la mentira a sus padres en un momento en el cual por su edad siente la necesidad de proyectar su futuro y estudiar una carrera vinculada a lo que le interesa, el arte:

[¿Cuándo tomaste la decisión de volver a la escuela?] Porque mi mejor amigo se enteró también y me dijo: creo que no vas a poder con esto toda la vida y me dijo que ya iba cumplir 21 años y no iba a poder estar con esto toda la vida... y era verdad. Así que la enfrenté a mi vieja y le conté. Estuve un año castigada sin comunicación alguna y nada... eso! (...) Además, ahora quiero estudiar [¿Y qué te gustaría estudiar?] Se que me gusta todo lo relacionado con arte, me gusta demasiado... me gusta la fotografía, la muisca, también me gusta la danza, me gustan demasiadas cosas. Pero todo relacionado a lo que es arte”.

Resta preguntarnos por las formas en que llegan a las EEMPAS los jóvenes de este grupo que estamos analizando:

*“[¿Y cómo llegaste acá?] Por un primo que terminó acá, un primo de mi vieja. El me dijo que acá había buen nivel y que iba a encontrar gente buena onda. [¿Y quién le preguntó a tu primo? ¿Tus padres?] No, yo. Mis viejos siempre respetaron mis tiempos. Bueno por ahí te pinchan, pero nunca me obligaron a nada (...)” **Fausto***

*“Vine a este EEMPA porque acá encontré lugar. Además, no conocía a nadie y eso es mejor porque si no me distraigo”. **Elizabeth***

*“¿Acá?, que me quedaba cerca y que yo quería terminar rápido el secundario”. **Maximiliano.***

*“[¿Y por qué EEMPA?] Se me ocurrió venir acá porque no me queda lejos de mi casa y sé que es una escuela buena porque me la recomendó mi exnovio que venía acá... Como no me aceptaban en otras escuelas además, porque yo era muy rebelde y en el informe que te dan no era muy bueno, entonces no me querían aceptar por ese informe. Yo probé en el Sagrado y no me quisieron aceptar por ese informe y porque ya tenían muchos alumnos y todo eso. Pero eso fue antes, después de que dejé la Echeverría no probé. Preferí esperar a los 18 años y venir acá”. **Agustina.***

*“Y acá vine porque me queda cerca, yo vivo acá a la vuelta” **Jacqueline.***

*“Vengo a este EEMPA porque mi mamá terminó acá... Además, queda cerca de la casa de mi vieja y yo antes de venir paso y le dejo a mi hijo para que me lo cuide”. **María Belem.***

*“Después estuve buscando y me pareció buena idea venir a estar escuela porque mi hermano ya vino a esta escuela pero vino a la escuela “normal” como digo yo, a la primaria. Y como tengo amigos conocidos acá, me dijeron que me convenía venir acá y vine... [¿En qué sentido te dijeron que te convenía acá?] Primero que nada por el colectivo, porque para acá en la eskena de acá y me tomo el colectivo enfrente y eso era algo que me convenía porque como se cursa de noche y mi mamá siempre se preocupa, entonces me convenía bastante. Y segundo porque me dijeron que era buen EEMPA y la verdad es que no se equivocaron. (...) Tengo una amiga que se recibió acá y me contó que era buena escuela y los compañeros también y que me iba a llevar bien”. **Georgina***

La opción por la EEMPA donde se dará continuidad a la escolaridad secundaria, se asocia a la cercanía de la escuela con el hogar (propio o de algún familiar), la posibilidad de acceder a la institución a través de alguna línea de colectivo, y/o a la presencia de informantes claves, personas cercanas que han ido a esa escuela y aportan información positiva sobre la misma donde se valora, sobre todo, el nivel de la escuela y la actitud de los estudiantes que asisten a la misma (“gente buena onda”). El “ambiente” de la escuela, que se presentó como un factor clave en los relatos de los jóvenes que efectuaron el pasaje a EEMPA, no aparece aquí. Quizás porque los jóvenes de este grupo son más grandes, se inscriben solos en la escuela, a diferencia de los jóvenes del otro grupo donde los padres acompañan a sus hijos en el cambio de modalidad.

Para concluir, queremos remarcar que en los relatos analizados en este apartado puede apreciarse que, aunque sean distintos los tiempos que transcurren entre que los jóvenes dejan la escuela media regular y regresan a ella (según se trate de reanudaciones luego de puestas en suspenso de la escolaridad o pasajes a la modalidad de adultos), así como las circunstancias en que se realizan dichos retornos, el sentido que le asignan a éstos es el mismo. La pregunta, “¿para qué regresaste a la escuela?”, posee respuestas similares. En ellas, aparece el imaginario acerca de la educación como camino de ascenso social. Al mismo tiempo, la presencia de este imaginario va asociada con la visibilidad de la utilidad del título secundario, lo cual resulta crucial para concretar la apuesta de la escolarización. Sobre todo en un momento en el cual se ha establecido la obligatoriedad del nivel medio, por lo que el título secundario es condición no solo para los estudios universitarios sino también para acceder a un mercado laboral con mayores grados de formalidad -aunque no garantiza una inserción segura como bien lo reconocen algunos de los jóvenes entrevistados-. Teniendo en cuenta lo expuesto, nos preguntamos: ¿hasta qué punto las trayectorias escolares de los sujetos, no están cruzadas por los otros recorridos que hacen? Pues, se vislumbra la

importancia del título secundario cuando se quiere progresar en el trabajo, cuando se formó una familia y se busca superarse para ser un buen ejemplo para los hijos a la vez que conseguir un buen empleo para contribuir al sostenimiento del hogar, o cuando se necesita la obtención del título secundario para poder ingresar a la Universidad y realizar una carrera vinculada con sus gustos o intereses personales.

En este marco, podemos argumentar que para estos jóvenes lo importante no es la escuela media en sí, sino la certificación que ella ofrece y que consideran necesaria para el desarrollo de sus proyectos personales. El papel de la escuela se limitaría entonces a esa función social que los sociólogos de la educación ya señalaron hace mucho tiempo: concede diplomas “válidos”: *“la escuela confiere un sello de calidad; es una institución de reconocimiento y de validación. O, en otras palabras, confiere una prueba de cualificación que certifica los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas. Y es el gobierno el que dota a la escuela de esa autoridad y el que legitima su función cualificadora”* (Masschelein, Simons; 2014: 9). Ahora bien, ¿si la escuela se reduce a su función cualificadora, si ella solo importa por la certificación que imparte, es posible reivindicar que “ir a la escuela” puede ofrecer algo más?

Finalmente, nos hemos preguntado: ¿por qué EEMPA?. En primer lugar, resulta evidente que los jóvenes que hace varios años dejaron la escuela común, en función de su edad busquen terminar la secundaria en la modalidad de jóvenes y adultos²². Pero la terminación de la secundaria en una EEMPA no parece tan simple de ser explicado en los jóvenes que ingresaron a estas instituciones con 17 años, ni en aquellos que esperaron a cumplir los 18 años para ser aceptados en las mismas, o los que fueron expulsados de la escuela media común y, al no encontrar lugar en otras instituciones, ingresaron a la modalidad de adultos; ni mucho menos en los casos donde los alumnos concluyeron el cursado de la escuela media regular con materias pendientes de aprobación y se pasaron a una EEMPA. En todos estos casos, ingresar a la escuela de adultos es una decisión de los sujetos –algunas veces forzada por el propio sistema

²² Cabe aclarar que las EEMPAS constituyen la única oferta disponible para los jóvenes que componen la muestra, después de la secundaria común. Pues, si bien desde el año 2015 la provincia comenzó a implementar una Trayectoria Educativa Virtual para Jóvenes y Adultos, como parte de la planificación estratégica del Plan Vuelvo a Estudiar, dicha oferta se destinó solo para 1° año. A partir del presente año (2016), comienza a implementarse progresivamente los siguientes años de cursado. Hemos visto que la gran mayoría de los jóvenes entrevistados dejaron la escuela media común en los cursos superiores, por lo que buscaron una oferta que les permitiera concluir el secundario más que hacerlo de nuevo desde primer año. Por tanto, en el caso de los jóvenes que en el año 2015 retornan a la escuela secundaria, este Trayecto Virtual no se representó una oferta que atendiera a sus necesidades e intereses.

escolar-, que optan por terminar la escolaridad media en estas instituciones en tanto valoran algunas características del formato escolar de las mismas que, en su consideración, permitirían acelerar la obtención del título secundario de bachiller. Ahora bien, ¿Cuáles son esas características? En el próximo apartado nos ocuparemos de ello.

3.2. Breve historia y principales características de las escuelas secundarias de la modalidad de jóvenes y adultos de Santa Fe

La creación de los centros educativos que años más tarde se llamarían escuelas medias de adultos de la Provincia de Santa Fe, está ligada al surgimiento y accionar de un organismo del Estado nacional. Este organismo al que nos referimos es la DINEA, Dirección Nacional de Educación del Adulto. Su organización se ubica en el marco del proyecto desarrollista.

En la búsqueda de modernizar la sociedad argentina, la Educación de Adultos se torna un instrumento fundamental para “educar” una cultura que se concibe incapacitada para producir modernidad y progreso. Desde el gobierno nacional de Illía y luego Onganía, se desarrolló un programa intensivo de alfabetización y educación de adultos, destinado a reducir al mínimo las tasas de analfabetismo, en sintonía con la campaña universal desarrollada por la UNESCO, y se creó la DINEA, organismo que impulsó una política educativa que se enmarca en los postulados de la “educación permanente”, la cual entiende a la educación como un proceso que se extiende toda la vida y que solo una parte depende de la escuela.

A partir de 1970, la DINEA, comenzó a administrar las escuelas de adultos y los centros educativos a escala nacional. Y durante los años 1973-76, realiza una tarea de importante transformación del subsistema en una línea donde la “pedagogía de la liberación freiriana” ocupa un lugar central. En tal sentido, se crearon centros educativos con terminalidad primaria, centros educativos secundarios y se impulsaron instituciones específicas, como los centros educativos comunitarios, los centros educativos móviles de promoción profesional popular, los centros educativos para aborígenes, que permitían completar la educación media en tres años.

Paralelamente a estos servicios, cada provincia desarrolló sus propias ofertas de educación para adultos con características sumamente diversas de acuerdo a las particularidades de cada región. Es en este contexto cuando surgieron las EEMPAS en la

provincia de Santa Fe como Bachilleratos Libres para Adultos, a partir de la sanción de la ley 7.100, el 1° de febrero de 1974, bajo la gobernación de Silvestre –Begnig, conforme a los lineamientos de las resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación números 3050/72 y 1860/73. Y por resolución Número 163 de fecha 28 de marzo de 1974, el Ministerio de Educación y Cultura adoptó las medidas necesarias tendientes a dar cumplimiento a la ley citada.

Se fundamenta la necesidad de este Bachillerato libre en los postulados explicitados por el Gobierno Nación en el “Plan Trienal para la reconstrucción y liberación nacional”. El documento establece que la educación permanente de adultos es un eje prioritario de la política educativa, *“Se debe asegurar al adulto el iniciar, retomar, completar, actualizar y perfeccionar su formación en cualquier nivel edad o circunstancia...”*²³. Otro de los considerandos de la Resolución es la postulación que el Bachillerato libre es una tarea del Estado, acción que debe generar la democratización y popularización de la enseñanza.

La propuesta se implementa con un “carácter experimental”²⁴ y estaba dirigida a alumnos libres mayores de 21 años y trabajadores, aunque se permitió el ingreso de alumnos mayores de 18 años que presentaran certificado de trabajo. El proyecto, se pone en marcha cuando comienzan a funcionar 215 centros en toda la provincia. Y dado que su principal motivo de creación fue capacitar a trabajadores que no hubieran finalizado sus estudios secundarios o que no los hubieran realizado, los mismos funcionaron en escuelas, sindicatos, mutuales y otras instituciones de la sociedad civil.

Con el golpe de 1976, a nivel nacional comienza una etapa en la que quedan atrás los esfuerzos realizados en pos de extender y estructurar la educación media de adultos en el país. En 1978, se inicia el desmantelamiento del subsistema de adultos con la transferencia a las provincias de los servicios de educación básica y finalizará en 1993 con la desaparición de la DINEA, instalándose así la ausencia de un organismo nacional con capacidad de articular en forma sistemática el subsistema en todo el país, lo cual trae como consecuencia el desarrollo de una educación de adultos heterogénea y dispar.

²³ Poder Ejecutivo Nacional. Republica Argentina. “Plan Trienal para la reconstrucción y la liberación nacional”. 1973. Pag.120.

²⁴ Ley 7100 del 1° de febrero de 1974.

En este contexto, en la provincia se imponen algunas medidas que expresan la intención de poner fin al Bachillerato Libre Para Adultos²⁵. No obstante, por Decreto Número 4297 del 20 de diciembre de 1976, se revé la decisión disponiendo la continuación de los centros educativos pero bajo un cambio de nombre y un cambio de pautas, entre las que debe mencionarse el establecimiento de la categoría de alumno regular. La experiencia pasará a denominarse “Bachillerato Acelerado para Adultos” (BAPA) y a partir de 1980 “Escuelas de Enseñanza Media para Adultos” (EEMPAS).

Con el retorno de la democracia, por Decreto Nro 3279 de fecha 16 de agosto de 1983, se aprueba el Reglamento General para las EMPAS. El mismo tiene una importancia central en lo que respecta a la modalidad, en tanto estructura en forma definitiva el funcionamiento de los establecimientos citados. El Reglamento sigue vigente hasta la actualidad, habiendo sufrido algunas reformas que no transformado los principales lineamientos del mismo. Además, por Decreto Nro 19 de 1993 de la Dirección Provincial de Adultos, Alfabetización y Educación No Formal, la cual otorga jerarquía e identidad a la modalidad.

En ese mismo año a nivel nacional se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 (en adelante LFE). Algunos autores (Rodríguez, 2007) señalan que el tratamiento dado por esta ley a la ahora llamada “Educación de Jóvenes y Adultos” (EDJA) fue escaso, ya que estuvo contemplada de modo parcial en la LFE bajo el Capítulo dedicado a “Regímenes Especiales”, es decir, por fuera de la Educación Común, en el mismo espacio que Educación Especial y Artística. Estos Regímenes tenían por finalidad “*atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica...*” (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio de la EDJA, la cual quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común. A su vez, en el punto referido a la Educación de Adultos solo se

²⁵ Por decreto Número 339/76, se decide finalizar el período lectivo antes de lo habitual (primero el 20/9 y luego se lo extiende hasta el 30/10) a la vez que se limita la vigencia de los contratos de personal: septiembre para catedráticos y octubre para administrativos, directivos y personal de supervisión. Para resolver la situación del alumnado que ha completado el segundo ciclo se decide hacerles entrega de un Certificado de Bachiller y en relación a los que solo terminaron el primer ciclo, el de Ciclo Básico Común, estableciéndose que los que quedaron adeudando materias podrían rendirlas en escuelas de enseñanza media común.

establecían los objetivos de la modalidad, prevaleciendo la preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana²⁶.

La Provincia adhirió no sólo a los objetivos de dicha ley, sino que también se comprometió a llevar adelante la transformación del sistema educativo de acuerdo a la estructura establecida por la misma. Frente a la efectivización de la ejecución de dicho proceso, se planteó la necesidad de implementar la estructura educativa de la Ley Federal en la modalidad ahora llamada, de Jóvenes y Adultos, tanto a nivel primario como secundario. Pero gracias a la resistencia de los docentes de la modalidad y quizás también, a la escasa importancia que tenía la misma para el gobierno, la reforma no se implementó en las EEMPAS.

Estas instituciones educativas constituyen una experiencia inédita en el país que ha logrado resistir a los diferentes cambios que desde el gobierno nacional y provincial han pretendido y pretenden instrumentarse, especialmente a aquellos que han intentado vincularla más fuertemente con una orientación hacia el mundo del trabajo y los que han querido introducir la categoría de alumno libre.

Atendiendo al Decreto Nro 3279 y a algunas reformas posteriores, podemos hacer una descripción del formato escolar de las EEMPAS. Para empezar, las EEMPAS se constituyen como una oferta para la realización de la Educación Secundaria que otorga a los egresados un título de Bachiller que permite proseguir estudios superiores o acceder a ciertos puestos de trabajo en los que se exige el certificado del nivel medio. Por ello, estas instituciones ofrecen una formación general y con una extensión temporal menor que el de las escuelas medias regulares. La escolaridad en estas escuela es de 3 años: 1º año de cursado anual, 2º, 3º, 4º y 5º año de cursado cuatrimestral. El plan de estudios comprende 6 espacios curriculares por curso, con un profesor a cargo de cada espacio. La cuatrimestralización de los grados escolares –salvo primer año- supone una propuesta de reorganización de contenidos que permite acelerar aprendizajes. El diseño

²⁶ Ellos se referían a: “a) *El desarrollo integral y la cualificación laboral (...)* b) *Promover la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, los que serán alternativos o complementarios a los de la educación formal. Estos sistemas se organizaran con la participación concertada de las autoridades laborales, organizaciones sindicales y empresarias y otras organizaciones sociales vinculadas al trabajo y la producción.* c) *Brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios (...)* d) *Brindar la posibilidad de alfabetización (...)* a quienes se encuentren cumpliendo con el servicio militar obligatorio” (LFE, Art. N° 30).

curricular comprende 20hs cátedras semanales, o sea, 4 hs. por jornada. Además, plantea un horario de cursado distinto a la mayoría de las escuelas secundarias, ya que las escuelas de esta modalidad funcionan en el turno nocturno.

La edad de ingreso como alumno es de 18 años cumplidos al 30 de junio del año correspondiente al curso escolar. No obstante, se considera que los alumnos casados, madres solteras o aquellos que trabajen o contribuyan fehacientemente con un aporte al desarrollo y unidad familiar, pueden ingresar excepcionalmente con la edad de 17 años a primer y segundo años con carácter de regular²⁷. Pero lo cierto es que al parecer, según los entrevistados, las EEMPAS también admiten el ingreso de alumnos con 17 años en las condiciones que especifica la reglamentación, en los demás cursos (3°, 4°, 5° año).

En lo que respecta al Régimen Académico (régimen de asistencia, régimen de evaluación, promoción y acreditación y régimen de disciplina), no existen grandes diferencias con la escuela media regular. Se exige la asistencia regular a clases, la cual se computa por jornada escolar y no por materia, pudiendo el alumno reincorporarse una sola vez por año escolar (salvo que existan problemas de salud justificados). Cuando se supera el límite de inasistencias permitidas, el alumno adopta la condición de “libre” debiendo rendir todas las materias en las instancias de exámenes finales.

En cuanto al Régimen de Evaluación, las EEMPAS cuentan con un período de dos semanas de recuperación de contenidos al finalizar cada año escolar (recordemos que segundo, tercero, cuarto y quinto año son cuatrimestrales; por lo que los alumnos cuentan, salvo en el primer año, con dos instancias de recuperación anuales), lo que podría hacernos pensar en un régimen más flexible que el de la escuela media regular. Sin embargo, con una escala numérica de 0 (cero) a 10 (diez), las materias se aprueban con un promedio de nota 7 o superior. El Reglamento General para las EEMPAS establece que dicho promedio, debe ser el resultado de las notas obtenidas en los exámenes parciales bimestrales escritos (salvo en primer año, que es considerado como un año de adaptación), juntamente con la de otras evaluaciones, de trabajos prácticos y de concepto acerca de los siguientes aspectos: rendimiento, comportamiento individual y social. Se establece una instancia de examen final para aquellos que no logren promocionar la materia ni aprobarla en el período recuperatorio. La promoción es por grado completo de estudios, por ello el alumno que adeuda más de dos materias no

²⁷ Decreto Nro 212/99.

puede ingresar al curso siguiente.

Respecto al régimen de disciplina, en el Reglamento establecido por el Decreto 3279/83, se establece que las EEMPAS asumirán el mismo régimen que rige en las escuelas medias regulares.

Por los considerandos expuestos, podemos concluir diciendo que las escuelas medias de la modalidad de jóvenes y adultos de Santa Fe representan una variación, más no una transformación, del modelo institucional de la escuela media común. Variación pensada en sus orígenes para atender a las necesidades educativas del adulto trabajador que no había podido realizar los estudios secundarios en la edad prevista por el sistema escolar. Si bien, siempre hubo jóvenes en esta oferta educativa, hoy en día son ellos, y no los adultos, los que constituyen el grupo predominante en la modalidad. Jóvenes que no logran terminar los estudios de nivel medio en la escuela común y que buscan en estas instituciones una segunda oportunidad.

La Nueva Ley de Educación N° 26206 (en adelante LEN), que fue sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2007 siendo eje de las discusiones de los grupos de resistencia y oposición en el período neoliberal y en las construcciones pos neoliberales, denomina a la EDJA como “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (EPJA) y la reconoce como “modalidad”, posicionándola ante el desafío de superar las condiciones de educación remedial y compensatoria. Este cambio constituye un eje central en los argumentos de quienes sostienen que la LEN representa un paso hacia la reconstrucción y revalorización de la educación para jóvenes y adultos. Sin embargo, más allá del cambio de estatuto, las situaciones propiamente escolares que llevan a los jóvenes a abandonar la escuela común y a optar por las EEMPAS en Santa Fe como vía para terminar la escuela secundaria, haría pensar que estas instituciones cumplen una función compensatoria en el sistema educativo provincial o que al menos es esa la función que le asignan los que se convierten en sus estudiantes. Compensatoria de las deficiencias de la escuela media y de los “fracasos” que ella produce.

La LEN contempla el derecho a la educación en sus principios doctrinarios y la responsabilidad del Estado Nacional en garantizar dicho derecho en todo el país. Además, establece la obligatoriedad desde la edad de cinco años hasta la finalización de

la escuela secundaria²⁸. En este marco, las políticas destinadas a la inclusión y retención de los estudiantes en edad escolar cobran un lugar destacado en la agenda educativa. Si consideramos estos aspectos, podríamos afirmar que con el gradual éxito de la obligatoriedad de la escuela media, éxito entendido como ingreso, permanencia, promoción y egreso de los alumnos, las EEMPAS en la provincia de Santa Fe tendría que desaparecer. O quedar como una institución educativa que atendiera a los “propiamente adultos”, si es que así los podemos denominar. Sin embargo, aún es muy pronto para visualizar los efectos de esta política educativa. Por ahora, la realidad es que las EEMPAS presentan un incremento de su matrícula basada en el gran número de jóvenes que dejan la escuela media regular y se inscriben en estas escuelas. En este sentido, podemos considerar que las EEMPAS dan respuestas a los problemas de “fracaso” y “abandono escolar” que genera la propia escuela media regular.

Finalmente, habría que señalar que mientras la LEN establece cambios en la organización curricular de las instituciones educativas del nivel secundarios de la EPJA²⁹, en la provincia se respeta el formato escolar de las EEMPAS. No obstante, a partir del año 2013 comenzaron a implementarse en la modalidad de jóvenes y adultos, algunos programas que contemplan las disposiciones y objetivos de la LEN. Nos estamos refiriendo al Plan Fines y al Plan Vuelvo a Estudiar. Si el primero tiene por objetivo promover la finalización de la escuela secundaria de aquellos sujetos que completaron su escolaridad en EEMPA, pero que presentan materias pendientes de aprobación; el segundo plan busca la revinculación a la escuela media de aquellos que la han dejado por diversos motivos. Además, desde el año 2014 el Plan Vuelvo a Estudiar ha organizado una oferta de cursado a distancia, de tres años de duración, pero con una organización curricular basada en las disposiciones de la LEN.

²⁸ Esta cuestión había sido contemplada por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 promulgada en enero de 2006, en la cual se había señalado como puntos prioritarios en la definición de las políticas educativas “*avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal y lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios*” (Artículo N° 2 inciso d).

²⁹ La LEN en su capítulo IX, de apenas tres artículos, establece algunas líneas muy generales para el desarrollo de la modalidad. En el Art. N° 48 se señalan algunos criterios para la organización curricular e institucional de la EPJA, entre ellos: “*...diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura, otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral, implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes, desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados...*”.

3.3. ¿Qué encuentran los jóvenes en las EEMPAS?

Como ya lo hemos expresado, los jóvenes que retornan a la escuela media en una EEMPA, lo hacen suponiendo que en ellas podrán terminar el secundario en forma más fácil y más rápida. Aquí analizaremos si, cuando comienzan a cursar, lograron encontrar aquello que estaban buscando en estas escuelas.

Para empezar, los entrevistados expresan valoraciones positivas de las EEMPAS basadas en las supuestas “ventajas” que, para ellos, tendrían estas escuelas en relación con las escuelas medias regulares basándose en su organización y funcionamiento. Especialmente, valoran la menor cantidad de asignaturas por grado escolar que poseen las EEMPAS, lo que implica una menor carga horaria en la escuela. Para los entrevistados, éste es el rasgo del formato escolar de las instituciones del nivel secundario de la modalidad que incide con mayor fuerza en la posibilidad de transitar por la escolaridad media y terminar la escuela:

“Hay menos materias, eso sí, pero las principales”. **Agustina.**

“Pero tenés seis materias, eso está bueno. Porque en el N... yo tenía un montón de materias y me quedaba como hasta las seis de la tarde. Llegaba así, muerta a mi casa y dormía hasta el otro día...”. **Jacqueline**

“Para alguien que trabaja está bien el EEMPA, porque te da la posibilidad de que te dan las materias justas que te van a servir, ¿me entendés? (...) [¿Y te gustaría tener alguna materia que no forme parte de la currícula?] Nooo, más horas serían...”. **Maximiliano**

“..yo cuando me iba a cambiar a EEMPA, me pareció que el EEMPA era mucho más fácil: son dos horas y media, son seis materias, es de noche además...”. **Axel**

“...Menos carga horaria, hay mucha menos carga horaria. Es más, cuando me anoté las cargaba a mis hermanas, les decía que lo único que me preocupaba era el tiempo porque son como tres horas y se me cagaban de risa porque yo estaba todo el día en la escuela, como 12hs. Entonces para mí esto empezó siendo un chiste digamos, en el bueno sentido no en el mal sentido, porque era tan poco el tiempo que iba a estar que decía: “bueno, hago dos huevadas y me voy...” Y además, menos materias. Yo no podía creer que eran 6 materias. O sea yo he tenido 15 materias en la escuela técnica...” **Nicolás**

Así mismo, algunos entrevistados plantean otra ventaja que tendrían estas escuelas producto de la cuatrimestralización de los grados escolares, lo que implica la selección de contenidos por parte de los docentes en cada una de las materias. Los jóvenes dicen:

“Es más fácil acá, los contenidos son más cortos”. **María Belem.**

“Y por ahí si vos necesitas un EEMPA para ir a la universidad, por ahí como que le falta un poco más de nivel. Eso lo veo así yo, no sé...”. **Lautaro**

Incluso, los alumnos sostienen que muchos de los contenidos de las materias de EEMPA, ya los abordaron en la escuela media común. Sobre todo lo perciben así, los alumnos que provienen de escuelas medias privadas o técnicas:

“Y como yo iba a la técnica, allá es más difícil. Y acá es mucho más tranquilo, lo que allá te lo daban en segundo, acá te lo dan en quinto...”. **Maximiliano**.

“Acá es más fácil, lo que por ejemplo dí en matemáticas en primer año en la escuela privada, acá recién en cuarto”. **Virginia**

“...y es más fácil, ponele hay cosas que yo ya les dí en segundo y tercero en la P..... [menciona la escuela a la que iba de modalidad técnica] y acá recién las estoy dando ahora. Es más fácil... Son, como se dice, conceptos más fáciles”. **Lautaro**

“...no es la misma exigencia que en el I..... [nombra la escuela privada a la que fue] y yo creo que cuando empiece la facultad me va a costar... una bola! ¿En qué ves que no es la misma exigencia? Y en los contenidos. Los temas que estamos dando en quinto, yo los daba en segundo en la otra escuela”. **Jeremías**

Solo uno de los jóvenes entrevistados tiene una mirada diferente respecto al tema. Ella sostiene que los contenidos que en la escuela media común se dan en un año, en EEMPA se deben abordar en un cuatrimestre, y eso hace que EEMPA sea más “complicado”:

“[¿Encontrás diferencias entre la escuela media común y la EEMPA?] Y si, capaz que EEMPA es muy avanzado, o sea entran muchos temas un cuatrimestre y capaz que a veces no llegas a entenderlos bien. En cambio en escuela media tenés todo un año, lo hacés más tranquila y aprovechas más. Es muy complicado, es muy complicado...”. **Jacqueline**

Algunos jóvenes (los que trabajan) hacen hincapié también, en el horario nocturno en el que funcionan las EEMPAS, lo que les permite conciliar trabajo y escuela:

“Una escuela común no quise porque no sé como son los horarios, acá me gustaron los horarios, todo... A la mañana podés trabajar, y a la noche estudiar porque si no, no te dan los tiempos”. **Maximiliano**

Otros entrevistados, especialmente los que provienen de escuelas privadas, aparece una valoración positiva del régimen de disciplina, al que consideran más flexible:

“Acá...no te queman la cabeza” **Fausto**

“En las normas también acá son menos exigentes, acá podés venir como vos querés en cuanto a la vestimenta, el pelo... allá [refiriéndose a la escuela privada] por ejemplo yo todo eso [muestra sus pulseras y anillos] yo no los podía tener, nada!”. **Virginia**.

“...allá no volaba una mosca, acá se puede charlar, se puede tomar mate, es como otro ambiente, te dan ganas de hacer las cosas. Es como que hay otras normas, más flexibles... Allá como que ni siquiera podías usar el celular, allá te veían hacer algo y enseguida te anotaban en el cuadernito, tenía 20 amonestaciones por usar el celular. Y te amonestaban por usar maquillaje, por

*usar la pollera corta, por las uñas pintadas.... (...) Además, los actos que eran re largos y siempre terminaba hablando Rosita, la directora... Y la misa de todos los viernes?! No, huy dejate de joder!!!". **Federica***

En segundo lugar, los entrevistados valoran las relaciones con los compañeros de las EEMPAS, que ayudan, comparten, respetan, incentivan a seguir, sostienen. Y ello porque, según estos jóvenes, todos en EEMPA buscan lo mismo, comparten el mismo anhelo, más allá de las diferentes edades e historias escolares y personales:

"Yo creo que en el fondo, todos venimos por lo mismo, es como venimos por el título. Y está eso... Entonces, como que al venir por el título, no tenés ganas de pelotudear, de llevarte materias, quieras ponerte las pilas y lo terminas haciendo"

Nicolas

*"Y acá es diferente a la escuela común, porque la gente viene a buscar lo mismo, quieren terminar y tener su título... Tenés tiempo para joder y todo, pero es otra cosa..." **Maximiliano***

"Mis compañeros son iguales a mí: si tenemos que pavear, paveamos; pero si hay que estudiar, estudiamos. Respetamos a los demás, su necesidad de estudiar. Porque acá todos venimos por lo mismo, queremos recibarnos. Y también incentivamos a los compañeros a que sigan, si quieren dejar por el trabajo"

Agustina

Los compañeros no son descriptos como aquellos de la escuela común con los que los entrevistados hacían travesuras, con los que se distraían en las clases, con los que estaban en la "joda", o aquellos con los que a veces tenían problemas que los llevaban a dejar la escuela o a cambiarse a otra institución escolar. De hecho, los entrevistados no mencionan situaciones conflictivas con los compañeros, a excepción de Agustina que, entre los entrevistados, es la que más tiempo lleva en EEMPA (asiste a la modalidad desde primer año). Ella plantea que los problemas, cuando los hay, tienen lugar con los sujetos "nuevos" que no se "adaptan" a EEMPA, esto es, al funcionamiento de una escuela a la que los jóvenes reconocen asistir para graduarse y, por ello, los momentos para la diversión estarían limitados o controlados por ellos mismos.

Con respecto a las formas de enseñar de los docentes y las relaciones que mantienen los jóvenes con ellos, las opiniones son variadas. Para algunos entrevistados los docentes enseñan de la misma forma que en la escuela media común, mientras que la mayoría plantea que los docentes son más "comprensivos", le "ponen más onda", "ayudan un poco más", "exigen menos":

*"Acá es como que hay menos exigencias y son bastante comprensivos [refiriéndose a los profesores]". **Virginia***

"[¿Crees que los profesores los ayudan para que se reciban?] Y depende del profesor... Si ven que tenemos problemas con algunos contenidos o que no entendemos bien, nos ayudan, ponele nos meten trabajos para no tomarnos

pruebas. Porque acá meten mucho que el que labura no tiene mucho tiempo para estudiar sería, entonces le meten más trabajos prácticos para que hagamos en clase y todo eso...". Jeremías

"Para mí, los profesores saben que esta es una escuela de adultos, entonces ya lo enfocan de otra forma o sea. Igual mucho depende de la gente, no es lo mismo trabajar con chicos de 15 años que no te dan pelota, que tienen los problemas propios de su edad, que una persona que tiene más de 20 años que necesita el título para conseguir un trabajo, que viene queriendo sacar un título, entonces le pone otro enfoque, le pone otra energía...". Nicolás

Nótese que los jóvenes relacionan la mayor flexibilidad de los docentes a la edad de los estudiantes que asisten a EEMPA: sujetos mayores de 18 años que suponen, de acuerdo a la tradición de estas instituciones, que en su mayoría trabaja y/o tiene una familia y que asisten a las EEMPAS porque necesitan graduarse para aspirar a un futuro mejor. ¿Con qué tiene que ver esa mayor flexibilidad o menor exigencia? Según se infiere de las entrevistas, con la libertad que se les da a los estudiantes en tanto "estudiantes adultos" en tomar la decisión de estudiar o no, con no sobrecargarlos con tareas ni sancionar al que no las hizo y, sobre todo, con la utilización de otros instrumentos de evaluación y la toma de recuperatorios. Ahora bien, la mayoría no son todos. También aparecen en los relatos de los jóvenes alusiones a algunos docentes más inflexibles con los que se tienen problemas:

"Pero la de historia no, la de historia no aprueba a nadie. Ella no ayuda". Jeremías

"A veces hay discusiones, pero la llevamos... No entendemos a veces y la profe te dice: "ya lo expliqué" y vuelve a explicarlo pero enojada...". Agustina

"Y bueno tuvimos muchos problemas con una profesora nosotros, la profesora de física, porque ella no aprueba a nadie!". Jacqueline.

"Y lo que yo veo que está mal es física, química... porque no tienen sentido y además porque la maestra tampoco ayuda. Lo que tiene la chabona es que es muy exigente, muy manda parte, muy autoritaria, y se piensa que está en la primaria, que nos va a tratar a nosotros como nenes, que nos va a cagar a pedo, ¿entendés?. No piensa ella que trabajamos, a ella no le importa nada... Y bueno conmigo tuvo un choque y yo después me la llevé". Maximiliano

Así pues, pese a ciertas "facilidades" que hacen a las EEMPAS más "accesibles" - como las denomina Fausto-, los entrevistados también se llevan materias a rendir, también quedan libres, también tienen problemas con algún que otro docente, etc.:

"Es más fácil acá (...) pero igualmente tengo que estudiar, acá también hay pruebas" María Belém.

"Y cuando me cambié acá dije bueno, aprobás con 7, son 6 materias y vos pensás que es fácil pero es bastante complicado y no te dan las 30 faltas, te dan hasta 15 o por ahí. Igual yo creo que es complicado como la secundaria solo que tenés... tenés que tener cabeza y estudiar". Axel

Las EEMPAS no dejan de ser escuelas: hay que acreditar materias para pasar de grado. Algunos valoran el uso de instrumentos de evaluación distintos al examen escrito, como los trabajos prácticos, y las posibilidades que algunos docentes ofrecen a los alumnos al tomar recuperatorios en las dos semanas al término de cada cuatrimestre en que se puede intentar promocionar la materia recuperando los contenidos no aprobados durante el cuatrimestre mediante alguna evaluación dispuesta por el docente:

“(...) yo veo a la EEMPA accesible...Porque por ejemplo, con los profes tenés un montón de confianza, que te den los recuperatorios es una oportunidad muy grande...”. **Fausto**

Pero cuando no se logran promocionar los contenidos, los estudiantes se llevan a rendir las materias como en la escuela media regular, pudiendo tener solo dos previas. De allí que uno de los entrevistados realice una crítica a los exámenes, diciendo que se podrían tomar más trabajos prácticos que pruebas para facilitarles las cosas a los alumnos:

“Lo que sí en las pruebas estaría bueno que te hagan más trabajos prácticos, porque no te da el tiempo para estudiar, ¿viste?. En cambio con el trabajo vos buscas las respuestas y listo”. **Maximiliano**

Cuando les preguntamos por su bajo rendimiento escolar en algunas materias, aparecen los mismos argumentos que los jóvenes daban para explicar por qué les había ido mal en la escuela media regular: problemas con el profesor; “vagancia”, aburrimiento, falta de “ganas” para estudiar; inasistencias reiteradas que, incluso, llevan a que el alumno quede “libre”:

“No, siento que si no apruebo, sino termino acá, es porque soy un gil. Porque no me resulta difícil. Y si me llevo materias, es por vago... Por ejemplo, con lengua, leí el Martín Fierro hasta la mitad y no pude seguir, me aburrí. Siempre me costó mucho leer”. **Fausto**

“Yo no estudio, voy directamente y repito las mismas, las mismas cosas. [¿Qué cosas?] Y por ejemplo cuando hay que hacer un trabajo práctico, viste cuando vos decís: “bueno, la profe me dio dos semanas, lo voy a hacer la próxima semana”, en esa semana decís: “bueno lo voy a hacer el viernes”, en ese viernes: “bueno, me quedan dos días, lo voy a hacer...” y después no llegas”. Y así me fue en casi todos los trabajos, además como faltó mucho.... Y también me pasó que pensé: “bueno si no apruebo acá, lo voy a hacer en los recuperatorios”, pero me quedé libre ahora así que dije: “¿qué hago?”. [¿Y qué vas a hacer?] Y ahora me anoté a una maestra particular, como hago todos los años, para ver si rindo todo bien”. **Axel**

“[¿Y cómo te va en esta escuela?] Bien, pero tengo dos previas: contabilidad de primero y de segundo. Lo que pasa es que un día tuve una discusión con el profe porque no me gustó el trato y me fui”. **Agustina**

“En las materias me está yendo bien, solamente tengo una previa: química. Con ese profesor me llevo mal, después con los otros profesores no tengo

problema. [¿Y por qué te llevas mal?] Y porque como que no enseña mucho, se la pasa toda la clase hablando de su vida, de lo que pasó en los programas de la tele y después quiere que sepas como un científico cuando no te explicó nada. No, encima me hizo pasar un día al pizarrón a hacer un ejercicio y yo le dije que no podía hacerlo porque no me salía y él me dijo que lo haga igual, y no lo hice... Ni siquiera me quería explicar. Pasé a intentar hacerlo y uno de mis compañeros me quiso ayudar y le dijo: “no lo ayudes”. Y si no lo entendía, ¿cómo iba a hacerlo”.

Gabriel

Otros sujetos en cambio, señalan que les va muy bien en EEMPA ya que no se llevan materias a rendir, pasan de año. En las explicaciones aparecen argumentos contrarios a los expuestos anteriormente por los sujetos que han perdido el año o manifiestan un bajo rendimiento escolar en todas o algunas materias:

*[¿Notas diferencias entre esta escuela y la otra?] A mí me gusta venir, yo vengo, ahora vengo a la escuela, y estoy bien. (...) Yo me siento a estudiar ahora, por ejemplo. [¿Y te gusta?] ¿Estudiar? Más o menos. (...) [¿Y con los profes?] No, yo me llevo bien ahora porque hago todo yo, en las pruebas me va bien y eso a los profesores les gusta, y les participo a veces y a veces no. Soy medio cargoso yo, pero porque yo soy así, siempre fui así, molesto. Pero ahora sé que hasta un cierto punto... Yo me pongo los límites ahora”. **Lautaro***

Al parecer, los entrevistados que ingresan a las EEMPAS siguen pensando en una lógica en la cual hacer la escuela exitosamente implica aprobar los exámenes. Aunque no solo eso. Señalan que ahora “asisten” a las clases, dando a entender que les va bien porque cumplen con el requisito de la presencialidad; mientras que otros explican que les va mal porque les cuesta mantener el cursado regular a clases. En efecto, EEMPA posee un régimen de evaluación, pero también de asistencia, similar al de la escuela media común, por lo que faltar a clases incide en el rendimiento escolar del estudiante ya que no se establecen instancias alternativas para los que no logran mantener el cursado presencial, incluso se puede quedar libre si se alcanzan las 14 faltas en el cuatrimestre y llevarse todas las materias a rendir, como le pasó a Jacqueline la primera vez que cursó en EEMPA y también a Axel. Finalmente, el compromiso con la tarea y el comportamiento en clase también inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes, en sus posibilidades de aprobar. Algunos entrevistados afirman que en EEMPA se han llevado materias a rendir porque se “llevan mal” o han tenido algún “problema” con el docente. Este es, por ejemplo, el caso de Agustina, Maximiliano, Gabriel. Mientras que otros señalan que les va bien en las materias porque, entre otras cosas, “le participan a los profesores en clase” porque saben que a ellos “les gusta eso”, porque “joden” pero “hasta cierto punto”, porque se “ponen los límites” ellos mismos, y cuando se olvidan de hacerlo, está el compañero para recordarlo.

De lo expuesto, se desprende que la lógica de los entrevistados que asisten a EEMPA con la pretensión de terminar el secundario, sigue siendo la misma que operó en la escuela media regular. Según esta lógica, aprobar es lo importante y, para aprobar, hay que pasar los exámenes y trabajos (utilizando cualquier estrategia que se considere útil para hacerlo), atender en clase, respetar los horarios, llevarse bien con el profesor, no “joder” demasiado, no agredirse con los compañeros, juntarse con los que “estudian” y se “portan bien”, etc. En tal sentido, al que le va bien en EEMPA es porque, a partir de sus vivencias en la escuela media común, aprendió el “oficio del alumno”, el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución. Tal como lo expresa Perrenoud: “*¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas del juego!*” (1990: 218). Lo que resulta inquietante en estas conductas y hábitos es que, al igual que veíamos para el caso de la escuela media común, parecen seguir sin estar ligadas a la figura del aprender que se supone es propia de la escuela: la apropiación de un saber en tanto objeto que tiene una existencia en sí, en un universo de saberes distinto del mundo de la acción. Por tanto, podríamos decir que las EEMPAS parecen convalidar la lógica escolar aprendida en las trayectorias transcurridas en la secundaria común.

De este modo, podríamos decir que lo que deben aprender los alumnos de acuerdo con los objetivos generales de la enseñanza encubre, en parte, lo que deben aprender para sobrevivir dentro de la organización escolar, para desempeñar adecuadamente su oficio de alumno. Esos aprendizajes suponen ciertos comportamientos que se basan en la consideración de que el éxito depende de la evaluación efectuada en el día a día de la clase, completada por algunas pruebas o trabajos, por lo que para transitar con éxito la escuela solo basta hacer un “buen papel”. Por lo expuesto, podemos concluir diciendo que las EEMPAS constituyen solo para algunos, una oferta para terminar más rápido el secundario: los que “aprendieron a ser alumnos” entrando en la lógica de la organización escolar, aunque no necesariamente en la lógica del saber.

Los jóvenes viven en una lógica en la cual lo más importante pareciera ser el hecho de pasar de grado y terminar la escuela en la forma más fácil y rápida posible, y no el hecho de saber. Como sostiene Perronoud (1990), la excelencia escolar definida en abstracto como la apropiación de ciertos conocimientos o saberes, se identifica en la práctica diaria con el ejercicio del oficio de alumno, con un trabajo escolar que parece estar desligado de sus finalidades educativas, por lo que se transforma en un conjunto de

rutinas, como cualquier actividad regular en una organización burocrática. Desde este lugar, se entiende que para los jóvenes el buen docente sea aquel que facilita el trabajo escolar, que hace más fácil las cosas para aprobar –y al parecer la mayoría de los docentes de EEMPA entran en este rango- y no aquél cuya propuesta los desafía intelectualmente.

Llegados a este punto, debemos preguntarnos: ¿dónde aprendieron los sujetos entrevistados que hacer la escuela es cumplir un buen papel, ejercer el oficio de alumno?. Desde nuestra perspectiva, fue la misma escuela que acabó enseñándole a los alumnos que lo importante no es el saber, que lo más importante es obedecer las reglas de la escuela, pasar de año, obtener el título secundario. Dice Charlot: *“Hay una enorme dificultad para identificar contenidos intelectuales en la escuela. Ese problema es muy importante. Ese problema viene de las prácticas de la escuela, no está sucediendo en las familias”* (2008b: 30).

Con ésto, no estamos diciendo que a los agentes escolares no les interese que los alumnos tengan deseo de saber, estudien, aprendan. Sin embargo, según los relatos de los entrevistados, parecería que su preocupación principal se orientaría en otra dirección, donde lo que más importa es: imponer una asistencia regular a clase, velar por cierto respeto hacia la disciplina escolar, cumplir con los programas anuales establecidos desde el ministerio de educación, desarrollar determinado trabajo áulico, realizar informes de los alumnos, tomar exámenes, definir calificaciones trimestrales, determinar la acreditación. Aunque los docentes no pasan por alto que el deseo de saber y la voluntad de aprender faltan en algunos alumnos, apuestan por una motivación “extrínseca” e imaginan que trabajarán bajo la amenaza de una mala nota, una sanción, un futuro comprometido (Perrenoud, 1990). Se desdibuja así el trabajo del docente, el sentido de la enseñanza.

A partir de lo expuesto, podemos decir con Frigerio que lo que hace a la crisis de la relación con el saber de la cual estamos hablando, es: *“...el entrecruzamiento de dos cuestionamientos; el que pesa sobre las razones del enseñar y la que lastra las razones del aprender. A esta combinación han aportado la mercantilización del conocimiento, la hiper valorización de sus características pragmáticas, el utilitarismo, la pretensión del pensamiento único (...) y el despojo que en manos de los tecnócratas concreta un desdibujamiento de los significados de ciertos campos del saber y de sus construcciones”* (2010: 9)

Cuando ésto ocurre, cuando la institución se desmiente a sí misma, cuando lo que hace a la propia escuela se cuestiona como tal, ella se vacía de su sentido y “*se transforma en una simple organización de trabajo con sus reglas y códigos, es decir, en un lugar donde las pasiones se apaciguan y lo imaginario ya no tiene vocación de reinar*” (Enriquez 1989: 92). Desde esta óptica, podemos pensar que quizás nuestras escuelas se hayan convertido en pesados engranajes burocráticos con algunas prácticas sin sentido.

En este marco, consideramos que el principal desafío que tienen las EEMPAS es el de generar otras lógicas escolares, habilitar la oportunidad para construir una relación con el saber que permita dotar de otros sentidos a la escuela secundaria.

Algunas conclusiones e interrogantes para el debate:

*Entre la zona de las preguntas
Y la zona de las respuestas,
Hay un territorio donde acecha
Un extraño brote.
Toda pregunta es un fracaso.
Toda respuesta es otro.
Pero entre ambas derrotas
Suele emerger como un humilde
[tallo
Algo que está más allá de los
[sometimientos.
R. Juarroz, Poesía Vertical.*

A lo largo de esta tesis, hemos analizado las trayectorias escolares de jóvenes estudiantes de las escuelas medias de adultos (EEMPAS) de la ciudad de Santa Fe, que interrumpieron la continuidad de sus estudios en la escuela media regular. Con ello, hemos pretendido indagar la siguiente cuestión: *¿por qué algunos jóvenes que dejan la escuela secundaria, regresan al sistema escolar y lo hacen en una EEMPA? ¿Qué buscan en estas instituciones y que encuentran?*

En relación al “abandono” de la escuela media regular por los jóvenes entrevistados, hemos rechazado las explicaciones basadas en supuestos déficits culturales, económicos o sociales. El análisis de las características de estos sujetos nos permitió cuestionar las definiciones predominantes en los estudios sobre educación de adultos que tienden a considerar a los destinatarios de la misma como sujetos pertenecientes a los sectores populares de la sociedad, definición que supone que éstos han fracasado en la escuela media regular, que han quedado fuera del sistema escolar, por su situación socio-económica o por la ausencia de un capital cultural que les permitiría transitar con éxito la escolaridad. Los sujetos de la muestra presentan, por el contrario, situaciones diversas en los aspectos mencionados. Por ello, hemos decidido analizar el “abandono” de la escuela media regular y el pasaje a las EEMPA, atendiendo principalmente a las historias escolares de cada uno de los estudiantes, pensando a los mismos como “sujetos”.

El estudio de las trayectorias escolares de los entrevistados nos permitió comprobar la irregularidad de las mismas, en tanto están marcadas por constantes

“sobresaltos”: se llevan materias, repiten, se cambian de escuela/turno/modalidad, abandonan temporariamente, regresan, vuelven a repetir o a llevarse materias a rendir. La idea fuerte que atraviesa las experiencias de estos alumnos es que transitaron su escolaridad media en el límite, intentando “zafar” cada año, aunque claro está, no siempre lo lograron.

Entre las situaciones que llevan a los jóvenes a repetir en la escuela media regular, todos los entrevistados alegan haberse llevado muchas materias y rendirlas mal. ¿Por qué los alumnos no promocionan las materias que forman parte de la currícula escolar? O en otros términos, ¿cuáles son las razones de su bajo rendimiento escolar?

En la mayoría de los relatos de estos jóvenes, la lógica explicativa del bajo rendimiento escolar no es la del “don”: es más que nada, la lógica de estudiar o de no estudiar lo suficiente. Y si los jóvenes no estudian, es evidente que no aprenden y, por tanto, “fracasan”. La pregunta que sigue es: ¿por qué no estudian? Vimos que las respuestas expresadas en general por los entrevistados giran en torno a que no les gusta estudiar o no tienen ganas de hacerlo, a la vagancia o la rebeldía; cuestiones éstas que la mayoría atribuye a su edad, a su condición de adolescentes. Desde nuestra posición, estas explicaciones, que reflejan en gran medida los discursos que circulan entre los adultos, resultan insuficientes para entender el bajo rendimiento escolar en tanto la responsabilidad recae exclusivamente en los estudiantes. Por ello, hemos planteado el problema en otros términos, ya no preguntándonos por qué no estudian sino ¿por qué estudiarían? Al respecto propusimos que, para que el alumno se apropie del saber, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente. Pero, para que se movilice, la situación de aprendizaje tiene que tener sentido para él, debe responder a un deseo. Entonces, a la pregunta ¿por qué los jóvenes van a estudiar?, agregamos otras: ¿qué sentido encuentran a ir a la escuela y hacer lo que el profesor les propone en clase?, ¿cuál es el placer que pueden sentir al hacer lo que debe ser hecho en la escuela? Es evidente que para los jóvenes el sentido de la escuela no está vinculado con la que podemos denominar la función específica de la escuela: estudiar, aprender, saber. Por ello, sus inquietudes estaban puestas en aprobar las materias estudiando lo menos posible, más que en aprender. Ellos viven en una lógica en que se debe sobrevivir en la escuela, pasar al siguiente año y después al siguiente y así sucesivamente. Lo más importante pareciera ser el hecho de pasar al siguiente año y no el hecho de saber, de aprender. En función de lo expresado,

afirmamos que ellos entraron en la lógica de la escuela, mas no necesariamente en la lógica del saber.

Por otra parte, dijimos que un grupo de entrevistados plantea que su bajo rendimiento escolar está vinculado también o exclusivamente a las formas de enseñanza de los profesores. Al respecto, manifiestan que si les va mal es porque no entienden, y si no entienden es porque el profesor no explica bien, no explica lo suficiente o directamente no explica o lo hace en forma aburrida o poco entretenida. A partir de diferentes situaciones escolares narradas por los entrevistados, pudimos inferir que lo que está en juego en ellas no es únicamente lo epistémico o didáctico, sino también las relaciones del joven con los otros y consigo mismo. De hecho, en los relatos aparece un fuerte cuestionamiento a la forma de relacionarse de los docentes con los alumnos, la cual estaría constituyendo en última instancia también, la forma en que se enseñan los contenidos. Esta aparece caracterizada por la extrema exigencia hacia los alumnos, la falta de contemplación de sus posibilidades de aprender, la incomprensión e indiferencia frente a sus problemas y/o dificultades, la inconsideración de sus opiniones, la ausencia de afecto y, especialmente, la irresponsabilidad frente a la presencia del otro y, sobre todo, a la existencia del otro. Si bien los jóvenes señalan la presencia de docentes más contemplativos en el sentido de que les facilitaban la aprobación de las materias o se preocupaban por ellos, no logran sopesar la marca que les han dejado los otros docentes y sus formas de enseñar. De hecho, el lugar que le dan en sus relatos a unos y otros es llamativo.

En las situaciones escolares mencionadas, dentro de las relaciones e interacciones que recuerdan los entrevistados, nos preguntamos ¿es posible aprender? Hemos dicho que para que el alumno se apropie del saber, es necesario que haya un deseo de saber y una voluntad de aprender, que den sentido a las prácticas escolares. Desde la perspectiva asumida en esta tesis, la importancia del vínculo establecido entre docentes y alumnos incide en la construcción de este sentido. Por ello, no nos sorprende que muchos alumnos planteen en las entrevistas que las materias que les gustaban, aquellas en las que aprendieron cosas, fueran justamente las materias con cuyos docentes se llevaban “bien” y, a la inversa, las materias en las que les iba mal, eran aquellas con cuyos profesores tenían problemas.

Además de las relaciones con los docentes, hemos considerado las relaciones que los jóvenes mantienen con sus pares, en tanto esta cuestión aparece mencionada en forma recurrente en las entrevistas. Al respecto, sostuvimos que en la visión de los

jóvenes, los compañeros influyen en el rendimiento escolar, en las posibilidades de aprobar. Desde este lugar, juntarse con los “responsables”, los “inteligentes”, los que “estudian” acrecienta las posibilidades de aprobar, mientras que las amistades con los que “joden”, los que “no estudian”, los que “molestan”, los que se “ratean” de clase, constituye un pasaporte seguro hacia el “fracaso”.

Creemos que lo que el análisis realizado hasta aquí viene a señalar es que en la idea de rendimiento escolar hay un núcleo a abrir, a interrogar para reflexionar respecto de la relación de los jóvenes con la escuela y en particular con el saber, que esta institución promueve o dejar de promover. Si a los alumnos les va mal, ello se debe en parte a que el aprendizaje, el saber, no parecen dar sentido a las prácticas escolares. En este marco, aprobar - y no aprender, conocer, saber- parecería ser la preocupación principal de los alumnos. De allí, la inquietud que expresan los entrevistados por la calificación establecida por el docente a partir de las evaluaciones formales efectuados durante el año y de las apreciaciones formuladas sobre el rendimiento diario de los mismos (evaluaciones informales); las cuales funcionan como índices que anuncian que todo va bien, que la carrera académica sigue su curso, o que hay que empezar a preocuparse, que está presente la amenaza del “fracaso escolar”. Ni el contenido ni el aprendizaje parecen estar en juego, sino tan sólo el poder evaluativo del docente.

En fin, para sobrevivir en la escuela los sujetos descubren que deben aprender el “oficio del alumno”, el cual no consiste solo en sacarse buenas notas en los exámenes, sino también en comprometerse con las tareas propuestas o impuestas y cumplir con las reglas de la organización escolar: no faltar a la escuela, llegar a horario a clase, comportarse adecuadamente, juntarse con los que no molestan, prestar atención, respetar al docente, etc. Todas éstas parecieran ser las claves para obtener un buen rendimiento escolar, para aprobar, pasar de año a año y terminar la escuela. El problema es que el saber, no parece dar sentido a estas pautas de conducta que se suponen distintivas de los alumnos que aprendieron su oficio como tal, de los “buenos alumnos”, según las vivencias de quienes reconocen no haber sido tales, en tanto no cumplieron con algunas de ellas y quedaron fuera de la escuela regular.

El bajo rendimiento escolar, expresado claramente en la no promoción de las materias, puede provocar la repitencia de los sujetos que, al no aprobar satisfactoriamente los exámenes de las materias reprobadas durante el año, se ven en situación de rehacer o repetir el año escolar. Las distintas instituciones toman sus decisiones respecto de los repitentes. En algunos casos no los aceptan o bien los aceptan

pero en un nuevo turno o modalidad, mientras que otras veces el pasaje es decidido por los propios sujetos y/o sus padres. Así, el cambio de escuela/turno/modalidad aparece vinculado a la situación de repitencia, aunque habría que señalar que en la mayoría de los casos, los alumnos han experimentados anteriores cambios de escuela (especialmente, el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria implica el cambio de escuela cuando la institución no posee los dos niveles escolares).

La repitencia, junto con el cambio de escuela/ turno/modalidad, constituyen una situación que la mayoría de los entrevistados viven como traumática porque implica empezar todo de nuevo, adaptarse a una nueva organización, un nuevo grupo de compañeros, etc. Además, la misma deja marcas en la trayectoria escolar de los entrevistados en tanto experimentan un fracaso, pierden un año, acumulan un retraso que en la mayoría de los casos tiene repercusiones negativas en adelante ya que, entre otras cuestiones, constituye un impedimento para terminar la escuela en el tiempo que estipula la normativa escolar. Por último, la repitencia resulta ineficaz en los propósitos que detenta: que el alumno aprenda lo que no aprendió en el año anterior en tanto no resulta en mejores resultados académicos para los entrevistados. Estos relatan nuevos fracasos en las mismas o en otras materias, nuevas situaciones de repitencia o interrupciones escolares. Por eso, se ha afirmado que las trayectorias escolares de los sujetos no son lineales, sino que se presentan como un proceso sinuoso, marcado por vaivenes, idas y vueltas, éxitos y fracasos.

Otra variable visible en las trayectorias escolares de jóvenes de la muestra, es la presencia de abandonos en el transcurso del año escolar. En todos los casos, los estudiantes deciden dejar de cursar al quedar “libres” debido a la gran cantidad de inasistencias, lo que implica rendir todas las materias en el turno de exámenes de febrero/marzo. En la evaluación de los entrevistados, volver a hacer el año resulta una opción más viable.

Atendiendo a lo expuesto, nos hemos preguntado: ¿Cómo inciden estas trayectorias en el “abandono escolar” de los sujetos? Sin descuidar las razones de distinta índole que se conjugan en el “abandono escolar”, en esta tesis nos hemos propuesto atender sobre todo al papel de la escuela en la producción del mismo. En tal sentido, hemos afirmado que el “abandono escolar” pocas veces es la primera manifestación de una trayectoria escolar con dificultades sino que más bien es el corolario de una serie de situaciones problemáticas presentes en las historias escolares de los sujetos.

Entonces: ¿qué es lo que estos abandonos muestran? 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. Las reglas de organización y funcionamiento de la escuela secundaria, permiten identificar la mayoría de las situaciones a las que remiten los jóvenes para dar cuenta de su alejamiento de la escuela media regular (llevarse muchas materias a rendir todos los años, quedar “libre” por acumular inasistencias, tener problemas de “disciplina”, repetir o abandonar temporariamente la escuela produciéndose lo que el sistema denomina como “sobreedad”, tener materias pendientes de aprobación más allá del periodo de cursada del nivel secundario). Sin embargo, no nos permiten explicar por qué se producen o se llega a las mismas, esto es: ¿por qué a los jóvenes les va mal en la escuela? ¿Por qué no aprueban las materias y repiten -en algunos casos más de una vez-? ¿Por qué no asisten a clases y/o abandonan temporariamente la escuela? ¿Por qué tienen problemas con los docentes o los compañeros? ¿Por qué tienen materias pendientes de aprobación una vez que han terminado de cursar la secundaria? En otras palabras, el formato escolar no tiene mucho para decirnos sobre el abandono escolar en tanto no nos permite interpelar las situaciones problemáticas presentes en las historias escolares de los jóvenes entrevistados. Esto solo puede hacerse desde un análisis que tenga en cuenta las percepciones, acciones, relatos de los sujetos que se considera han “fracasado” en tanto en su paso por la escuela, no lograron los resultados esperados por el sistema.

En la búsqueda de respuestas posibles a las preguntas expuestas con anterioridad, el análisis de las vivencias escolares de los jóvenes, ha arrojado luz sobre una cuestión poco explorada en los estudios sobre el tema: el lugar de la “relación con el saber”, entendiendo por “relación con el saber” una relación social, situada, entre un sujeto con el conocimiento, con los otros (personas con las que mantiene relaciones que toman formas diversas: padres, docentes, amigos) y consigo mismo (en particular con sus deseos y posibilidades de aprender y de saber). De acuerdo a esta definición, el saber sólo existe a partir de la actividad del sujeto, que se moviliza intelectualmente en tanto una situación presenta sentido para él (Charlot, 2008a). Desde esta perspectiva, podemos pensar que si a los sujetos les va mal, no les gusta estudiar, no sienten placer en estar en la escuela, se cansan de insistir, tienen conflictos con compañeros o

docentes, faltan o bien prefieren otras opciones (como trabajar o formar una familia propia), es porque en el día a día escolar, el aprender, el saber, que constituyen las funciones específicas de la escuela, no parecen tener ningún sentido.

Un dato llamativo que la investigación pudo relevar, es que la mayoría de los jóvenes que ingresan a las EEMPAS abandonaron la escuela media regular en los cursos superiores, más precisamente entre 3° y 4° año. De los quince jóvenes que componen la muestra, solo uno dejó en 1° año y otro en 2° año; mientras que siete jóvenes lo hicieron en 3° año y cinco en 4° año. Por último, solo un joven terminó de cursar el nivel medio y abandonó adeudando materias por rendir. Si consideramos la población con nivel medio inconcluso, los datos mencionados permiten plantear a modo de hipótesis que los jóvenes que acceden a las EEMPAS son los que alcanzaron los mayores niveles de escolaridad; mientras la mayoría de los que dejaron la escuela común en los primeros años quedarían sin acceder a la posibilidad de cursar el secundario al menos en esta oferta educativa.

Ahora bien, ninguno de los jóvenes entrevistados que dejaron la escuela secundaria pensó en no terminarla. De hecho, a diferencia de otros que dejaron la escuela y no regresaron al sistema escolar, estos jóvenes al momento de la entrevista no están fuera del sistema escolar, sino en otra modalidad del mismo. En tal sentido, nos preguntamos: ¿Es posible sostener este concepto para el caso de los jóvenes entrevistados?. Si utilizamos el término de “abandono escolar” aun sabiendo que el mismo no forma parte del vocabulario de los sujetos, es considerando que en el caso de los jóvenes de la muestra lo que se registra es un “abandono escolar” de la secundaria regular, no de la escuela secundaria dado que la continúan a través de sus reingresos a las EEMPAS. En tal sentido, podemos afirmar con Canciano (2014) que “Dejar y terminar” la escuela no son fenómenos excluyentes. Esta es una categoría que en si misma cuestiona la idea de “abandono escolar” tal como suele ser definida por el sistema escolar.

Siguiendo a la autora (Canciano, 2015), analizamos los regresos en términos de “retornos escolares”, concepto que pone el acento en las distintas formas en que los jóvenes que dejaron la escuela común, sostienen la escolaridad con el propósito de terminar el secundario. ¿Cómo son esos retornos escolares? En la muestra con la que hemos trabajado, identificamos dos modalidades diferentes: los pasajes y las reanudaciones tras un período de puesta en suspenso de la escolaridad.

Los pasajes de la escuela media común a la modalidad de adultos ocurren en un período de 3 meses y hasta 1 año, por lo que son concebidos por los entrevistados como un deslizamiento antes que la interrupción de la escolaridad. La investigación permitió distinguir tres situaciones entre los jóvenes que realizan el pasaje a EEMPA. En primer lugar, los que deciden el pasaje tras haber sido expulsados de la escuela media regular por problemas de “disciplina”. En segundo lugar, los que deciden el pasaje en el mismo momento en que dejan la escuela regular porque se llevan muchas materias a rendir y, al no poder promocionarlas, repiten; o bien, cuando se ha repetido en otro u otros años escolares y se considera que se ha “perdido” mucho tiempo. Finalmente, otro de los jóvenes de este grupo, representa un caso singular en tanto, a diferencia de los demás, completó la cursada en la secundaria regular (una escuela técnica de seis años de cursado) pero no obtuvo la certificación del nivel medio por contar con asignaturas pendientes de aprobación. Se presenta a rendir materias en los distintos turnos de exámenes durante un año y medio, pero al pasar el tiempo y no lograr aprobar todas las materias, se pasa a una EEMPA.

Estos sujetos conciben a las escuelas de adultos como un lugar posible para concluir la escolaridad secundaria, basándose en la suposición de la mayor “facilidad” y “rapidez” que ellas ofrecen para terminar la escuela. En este sentido, podríamos decir que la EEMPA representaría un “atajo” para acelerar la obtención del título secundario. El mismo es valorado en función de los proyectos personales de los jóvenes: el acceso a un buen trabajo o el ingreso a la Universidad para realizar una carrera (“quiero estudiar lo que me gusta”, dicen).

En el otro grupo de entrevistados, lo que se observan son más bien reanudaciones de las trayectorias escolares después de períodos de puestas en suspenso, durante un largo plazo (entre 2 y 9 años), de la escolaridad del nivel medio. Es importante resaltar la presencia en algunos de estos sujetos, de intentos anteriores de terminar la escolaridad secundaria en EEMPA; intentos que por diversos motivos, no pudieron concretarse en un cursado regular. De este modo, los retornos pueden ser objeto de nuevas puestas en suspenso.

En los jóvenes que forman parte de este grupo, la decisión de regresar a la escuela aparece una vez que se que se ha vivenciado o se toma conciencia de la precarización que afecta al mercado laboral juvenil; cuando se ha formado una nueva familia y se busca ser un buen ejemplo para los hijos a la vez que seguir estudios superiores o acceder a un buen trabajo que permita contribuir al sostenimiento del

hogar; o como forma de distanciarse de la imagen de “vago” o “burro” que para algunos de los entrevistados supone tener inconcluso el secundario. Por tanto, podemos afirmar que las trayectorias escolares de estos jóvenes se encuentran en gran medida cruzadas por los otros recorridos que hacen y los ámbitos sociales en los que se desenvuelven.

En los relatos de todos los jóvenes entrevistados analizados, puede apreciarse que aunque sean distintos los tiempos que transcurren entre que dejan la escuela media y regresan a ella en una EEMPA (según se trate de reanudaciones luego de puestas en suspenso de la escolaridad o pasajes a la modalidad de adultos), así como las circunstancias en que se realizan dichos retornos, el sentido asignados a éstos es el mismo. La pregunta, “¿para qué regresaste a la escuela?” o “¿para qué querés terminar la secundaria?” posee respuestas similares. En ellas, aparece el imaginario acerca de la educación como camino de ascenso social. Al mismo tiempo, la presencia de este imaginario se asocia con la visibilidad de la utilidad del título secundario, lo cual resulta crucial para concretar la apuesta de la escolarización. Sobre todo en un momento en el cual se ha establecido la obligatoriedad del nivel medio, por lo que el título secundario es condición no solo para proseguir una carrera vinculada a sus gustos e intereses, sino también para acceder a un mercado laboral con mayores grados de formalidad (aunque no garantiza una inserción segura como bien lo reconocen algunos de los jóvenes entrevistados).

Atendiendo a lo expuesto, hemos argumentado que el sentido de la escuela para estos jóvenes que deciden retomar la escolaridad media, no está puesto en “hacer la escuela”, sino en “terminarla” para desarrollar sus proyectos personales; proyectos para los cuales el “título” resulta indispensable. El papel de la escuela se limitaría entonces, a la función de entregar diplomas “válidos”. En este marco, la EEMPA como oferta de terminalidad de la escuela secundaria cobra significación en tanto, en consideración de estos jóvenes, algunas características de su formato escolar permitirían acelerar la obtención del título secundario. Ahora bien, ¿si la escuela se reduce a su función cualificadora, si ella solo importa por la certificación que imparte, es posible reivindicar que “ir a la escuela” puede ofrecer algo más?

Finalmente, nos hemos preguntado: ¿Qué encuentran los jóvenes en las EEMPAS? ¿Solo una oferta para terminar más rápido el secundario como creen los jóvenes, o hay algo más?. Para empezar, los entrevistados valoran la menor cantidad de espacios curriculares por grado escolar que poseen las EEMPAS (sólo seis asignaturas por grado escolar) y la menor carga horaria en la escuela (20hs cátedra semanales, o sea

4hs por jornada escolar). Además, valoran la cuatrimestralización de los grados escolares (1° año es de cursado anual, pero 2°, 3°, 4° y 5° año son de cursado cuatrimestral); lo que supone la selección de contenidos por parte de los docentes en cada una de las materias. Algunos jóvenes (los que trabajan) hacen hincapié también, en el horario nocturno en el que funcionan las EEMPAS, lo que les permite conciliar trabajo y escuela. En cuanto al régimen académico, los jóvenes señalan que éste es muy similar al de la escuela media. Solo aparecen algunas valoraciones positivas respecto del régimen de disciplina al que consideran más flexible.

En segundo lugar, los entrevistados valoran las relaciones que se construyen con los compañeros de las EEMPAS, que ayudan, comparten, respetan, incentivan a seguir, sostienen. Y ello porque, según estos jóvenes, todos en EEMPA buscan lo mismo, comparten el mismo anhelo, más allá de las diferentes edades e historias escolares y personales. A su vez, en relación a las formas de enseñar de los docentes y las relaciones que mantienen con ellos, la mayoría de los entrevistados plantea que éstos son más “comprensivos”, “ayudan un poco más”, “exigen menos”. Ahora bien, también aparecen en los relatos alusiones a algunos docentes más inflexibles, con quienes las relaciones son conflictivas.

Pese a ciertas “facilidades” del formato escolar de las EEMPAS que hacen a éstas más “accesibles” como las define un entrevistado, y a las relaciones que logran establecerse en su interior, los jóvenes también se llevan materias a rendir, quedan libres, tienen problemas con algún que otro docente, repiten, quedan afuera. Nuestra hipótesis estriba justamente en que estas problemáticas se explican, al menos en parte, en aquellas dimensiones propiamente educativas que estas escuelas, en principio, dejan incommovibles. Lo propiamente educativo que estaría interviniendo tiene que ver con aquello que define a la propia escuela como institución, aquello que se juega en el orden de la transmisión, más concretamente en las preguntas por el sentido de aquello que se pone en juego en el acto de enseñar y en el acto de aprender. Quizás entonces, las EEMPAS serían una forma diferente de ofrecer lo mismo.

Por lo expuesto, es posible sostener que las EEMPAS constituyen solo para algunos una oferta para terminar el secundario. ¿Para quiénes? Para los que, a partir de sus vivencias en la escuela media común, aprendieron el “oficio del alumno”, el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la organización y lo ponen en práctica. Tal como lo expresa Perrenoud (1990), para tener éxito en la escuela, es necesario aprender las reglas del juego. De este modo, podríamos

decir que lo que deben aprender los alumnos de acuerdo con los objetivos generales de la enseñanza encubre, en parte, lo que deben aprender para sobrevivir dentro de la organización escolar, para desempeñar adecuadamente su oficio de alumno. Esos aprendizajes suponen ciertos comportamientos que se basan en la consideración de que el éxito no se basa sino en la evaluación efectuada en el día a día de la clase, completada por algunas pruebas o trabajos, por lo que para transitar con éxito la escuela solo basta hacer un “buen papel”.

Podemos concluir diciendo que si estos jóvenes retoman la escolaridad media en una EEMPA e insisten en ella, no es para aprender, para saber, sino para obtener un título que permitirá tener más opciones laborales, proseguir estudios superiores y tener otra posición en la sociedad. Ahora bien, no está mal que retomen la escuela media por las razones expuestas. De hecho, la escuela contribuye a preparar a los jóvenes para todo esto. El problema es que una escuela así imaginada, corre el riesgo de encubrir la cuestión de lo que hace a la propia escuela como tal: el estudio, el aprender, el saber, sin una orientación específica o un destino señalado. *“La escuela, podríamos decir, es la preparación por la preparación”* (Masschelein, Simons; 2014: 41).

Comprobamos además, que para concretar sus anhelos, los jóvenes que asisten a las EEMPAS ponen en juego la lógica que aprendieron en la escuela media regular y a partir de las propias prácticas de dicha escuela. Según esta lógica hacer la escuela es aprobar, pasar de año y terminar. Y para lograr esto, es necesario ejercer el “oficio del alumno”, desarrollar los comportamientos que les permitirán sobrevivir en la escuela. Algunos lo logran, otros no o lo hacen con dificultades. Así, los que llegan al final del recorrido, como atravesando el desierto, son los que mejor demuestran el desarrollo de su instinto de supervivencia, logrando adaptarse a las reglas de la organización escolar.

Ahora bien, no podemos responsabilizar a los jóvenes por el interés puesto en aprobar y no en aprender, en saber. Llegados a este punto, interesa esbozar una reflexión respecto del interrogante formulado en el transcurso de la tesis: ¿Dónde aprendieron los jóvenes que hacer la escuela consiste en cumplir un buen papel, ejercer el oficio del alumno? Desde nuestra perspectiva, fue la misma escuela que acabó enseñándole a los alumnos que lo importante no es el saber, que lo más importante es obedecer las reglas de la escuela, pasar de año, obtener el título secundario. Como plantea Charlot (2008b), hay una gran dificultad para identificar contenidos

intelectuales en la escuela y este problema proviene de las propias prácticas de la escuela.

Con esto, no estamos diciendo que a los agentes escolares no les interese que los alumnos tengan deseo de saber, estudien, aprendan. Sin embargo, según los relatos de los entrevistados, parecería que la preocupación principal se orientaría en otra dirección, donde lo importantes es: imponer una asistencia regular a la escuela, velar por cierto respeto hacia la disciplina escolar, cumplir con los programas anuales establecidos desde el ministerio de educación, desarrollar determinado trabajo áulico, realizar informes de los alumnos, tomar exámenes, definir calificaciones trimestrales, determinar la acreditación. Aunque los docentes no pasan por alto que el deseo de saber y la voluntad de aprender faltan en algunos alumnos, apuestan por una motivación “extrínseca” e imaginan que trabajarán bajo la amenaza de una mala nota, una sanción, un futuro comprometido (Perrenoud, 1990). Se desdibuja así el trabajo del docente, el sentido de la enseñanza.

A partir de lo expuesto, hemos afirmado con Frigerio (2010) que lo que hace a la crisis de la relación con el saber de la cual estamos hablando, es el entrecruzamiento de dos cuestionamientos; el que pesa sobre las razones del enseñar y el que atañe a las razones del aprender. Cuando esto ocurre, cuando lo que hace a la institución escolar se cuestiona como tal, cuando se deja de creer en ella, la escuela se vacía de su sentido y se transforma en una simple organización de trabajo con sus reglas y códigos (Enriquez 1989). Desde esta óptica, podemos pensar que quizás nuestras escuelas se hayan convertido en pesados engranajes burocráticos con algunas prácticas sin sentido.

El análisis realizado sugiere que las EEMPAS parecen convalidar la lógica escolar aprendida en las trayectorias transcurridas en la secundaria común. Por ello, estamos tentados de pensar que los jóvenes con historias de “fracaso” y “abandono” en la escuela media regular, llegan a una institución ganada también ella las mas de las veces por el discurso organizacional más que institucional. Esta cuestión no es menor. Dijimos en la tesis que suele considerarse que las escuelas medias de la modalidad de jóvenes y adultos dan respuestas a los problemas que genera la escuela media regular, constituyéndose en una segunda oportunidad para muchos jóvenes con la secundaria inconclusa. Sin embargo, a la luz del análisis realizado en esta tesis, cabe la pregunta: ¿una segunda oportunidad para qué? ¿Para reforzar la enseñanza de las reglas de juego de la organización escolar, participando de la misma lógica de la escuela media regular?

¿Para transmitir la noción de que lo importante es aprobar, pasar de año, obtener el título, y no la apropiación de un saber sin ningún propósito final?. En nuestra opinión, el riesgo que corren las EEMPAS es el de presentarse como una segunda oportunidad y terminar ofreciendo lo mismo que la escuela regular.

El problema que tenemos entre manos es un problema de disposición más que de instrumentación o de acumulación de saberes. Disposición que demanda, por un lado, una nueva tarea de reconocimiento, no en el sentido de ir al encuentro de lo conocido determinado por nuestros saberes, sino más bien de volver a conocer (Diker, 2010). Por otro lado, disposición no a la mera reunión sino al encuentro que devenga en experiencia y a la generación de condiciones (siempre particulares e impredecibles) para que el aprendizaje sea vivenciado como una invitación a la implicación, al compromiso, un problema, en última instancia, de sentido de la experiencia educativa. De este modo, atendiendo lo planteado por Baquero (2012), podemos decir que de lo que se trata es de realizar una intervención decidida a generar lógicas alternativas para habitar los espacios escolares, o en otros términos, de promover unas relaciones con el saber que permitan dotar de otros sentidos a la experiencia escolar a partir de lo que hay (antes que de lo que queda) en las instituciones.

Bibliografía:

Ampudia, M. (2007): “La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares”, Ponencia presentada en las *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Tucumán.

Baquero, B. (2002): “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles Educativos*, Nro. 98, XXIV. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>

_____ (2012): “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, págs. 165-174.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009): “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico “Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana”, Volumen 7, Nro. 4 de REICE.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012): “La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos”, en *Espacios en Blanco*, Revista de Educación, Nro. 22, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, págs. 77-112.

Bareto, José (1998): “La educación de adultos en la óptica freireana”, en *Alternativa Latinoamericana*, Brasil, págs. 60-7.

Brisioli, B. (2008): “Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares”, Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad Nacional De Quilmes. Disponible en: www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/41%20-briscioli.pdf

Brisioli, B. (2015): Reseña de tesis “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una

indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares”, en *Propuesta Educativa*, Nro 43 – Año 24, Vol1, págs. 148 a 151.

Brusilovsky, S., Cabrera, M.E. (2005): “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”, en *Convergencia*, N° 38, UAEM, México.

_____ (2012): *Pedagogía de la Educación Escolar de Adultos: una realidad heterogénea*, CREFAL, México.

Canciano, E. (2013): *Lo escolar fuera de la escuela. Un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo*. Tesis de maestría. Directora, María Silvia Serra. FLACSO/Argentina.

_____ (2014): “Visibilidades e invisibilidades: entre los itinerarios educativos de los jóvenes y la escuela secundaria”, Ponencia presentada en las *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*, Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

_____ (2015): “Itinerarios educativos de jóvenes de sectores medios con secundario incompleto”, Resultados preliminares de la investigación aspirante a Tesis Doctoral, dirigida por Gabriela Diker. Doctorado en Educación. UNER. Informe presentado al CONICET.

Canevari, J. y otros (2012): “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010”, en: *Población de Buenos Aires*, Vol. 9, Núm. 16, Dirección General de Estadística y Censos, Buenos Aires, págs. 7-26,

Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007): *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*, DINIECE, Serie “La educación en Debate”, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Charlot, B. (2008a): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

_____ (2008b): *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*, Ediciones TRILCE para la edición en español, Montevideo (Uruguay).

De la Fare, M. (2013): Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA), Serie “Informes de Investigación” N° 8, Área de

Investigación y Evaluación de Programas, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Diker, G. (2010): “Los sentidos del cambio en educación”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps): *Educación: ese acto político*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

_____ (2012): “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, págs. 223-230.

_____ (2013): “¿Es posible promover otra relación con el saber?. Reflexiones en torno del proyecto DAS”, en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps): *Las formas de lo escolar*, Del estante editorial, Buenos Aires.

Dussel, I. (2007): *Palabras cruzadas: profesores y alumnos opinan sobre la escuela secundaria*, Santillana, Buenos Aires.

Enriquez, E. (1989): “El trabajo de la muerte en las instituciones”. *La institución y las instituciones*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Fainsod, P. (2006): *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Frassa, J. (2007): “Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo: Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso”, en *Cuestiones de Sociología*, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Frigerio, G. y Diker, G. (2005): “Acerca de la relación de saber y de las condiciones para el aprender”, en Macedo, B. y otros (coord.): *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*, Oficina Regional General de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>

Frigerio, G. (2010): “Curioseando (saberes e ignorancias)” en Frigerio, F. y Diker, G. (comp.): *EDUCAR: saberes alterados*, Del Estante Editor, Buenos Aires.

Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Paidós, Barcelona.

Flecha, R. y López Palma, R. (1997): “Educación de personas adultas”, en Petrus Rotger, A. (coord.): *Pedagogía Social*, Airel, Barcelona, págs. 154 – 177.

Freire, P. (1974): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Gil Calvo, E. (2009): “La rueda de la fortuna: giro en la temporalidad juvenil”, en Valle Cabrera, A. y Manuel Muñoz Sánchez, V. (Coord.): *Reflexiones sobre la juventud del siglo XXI*, *Revista de Estudios de Juventud*, Nro. 87, Universidad Pablo de Olavide, España.

Groppi, B. (2002), "Memoria y olvido del pasado nazi en la Alemania de la segunda posguerra", en *Memoria*, Revista mensual de política y cultura, N° 164, Octubre, Disponible en: <http://www.memoria.com.mx/164/groppi.htm>.

Kantor, D. y otros (2001): “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”, Informe final, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.

Kantor, D. (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Kessler, G. (2004): “Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia”. Conferencia pronunciada el 19 de Junio de 2004 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de Trabajo N° 13. Disponible en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT13-KESSLER.PDF>

Kornblit, A. (2004): “Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas”, en Kornblit, A. (coord.): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Biblos, Buenos Aires.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998): “La construcción social de la condición de juventud”, en “*Viviendo a Toda*”. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores, Bogotá, págs. 3 a 21.

_____ (2008): “La juventud es más que una palabra”, en Margulis (ed.): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Editorial Biblos, Buenos Aires, págs. 13-30.

- Mazzeo, R. (1997). *Insegnare un metodo di studio*. Torino, Italia: Edizioni Il Capitello. [Traducción no revisada por el autor].
- Meirieu, Ph. (2007): *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en los alumnos*, en *Cuadernos de pedagogía*, N° 373, Editorial Wolters Kluwer España, págs.18-26.
- Miranda, A. (2008): Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI, en *Revista de Trabajo*, Año 4, Nro 6, Ministerio de Trabajo de la Nación Argentina, págs. 185-198.
- Montesinos, M., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010): “Trayectorias socioeducativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media”, Serie “Informes de Investigación” N° 1, Área de Investigación y Evaluación de Programas, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Muñiz Terra, L. (2012): “Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje”, en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), págs.36-65.
- Otero, A. (2012): Debates y paradojas en las trayectorias educativas y ocupacionales: un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos, en *Última Década*, N° 37, CIDPA, Valparaíso, págs. 41-68.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid.
- _____ (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Editorial Popular, Madrid.
- Roberti, E. (2012): “En el umbral del trabajo y la educación: trayectorias juveniles des-institucionalizadas”, *VII Jornadas de Sociología*, Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-097/323.pdf>
- Rodríguez, L. (1996): “Educación de Adultos (EA) y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 8, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

_____ (2007) *Cátedra Andrés Bello: por el derecho a la educación en el contexto argentino*, Ponencia. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/cab.htm>

Scasso, M. (2013): Trabajo presentado en las Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan “VUELVO A ESTUDIAR”, Ciudad de Santa Fe, 26 de noviembre.

Sinisi, L., Montesinos, M. P., Schoo, S. (2010): “Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos”, Serie “Informes de Investigación” N° 3, Área de Investigación y Evaluación de Programas, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Skliar, C. (2008): “Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía”, en *Ensayo y Error*, Nueva Época, Año XVII, Nro. 34, Caracas.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, fundación santillana, III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Disponible en: http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf

_____ (2008): “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, FLACSO, Buenos Aires, págs. 63-71.

_____ (2010): “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Conferencia pronunciada el 23 de febrero de 2010 en Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015): Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje, ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/176_274.pdf

Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994): “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en Vincent, G. (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire?*

Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Traducción a cargo de Leandro Stagno, Universidad Nacional de La Plata, 2008.