

Secundaria nocturna y jóvenes "adultizados". Procesos de "adopción" de políticas de inclusión educativa

Night school and "grown-up" youth. Processes of "adoption" of educational inclusion policies

Rocío Lencina

Profesora de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: rociolencina18@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se pretende visibilizar, en un plano local, de qué manera se intenta cumplimentar con el mandato de inclusión y obligatoriedad de la educación secundaria en el marco del sistema educativo argentino. Puntualmente se abordarán cuestiones directamente vinculadas con la terminalidad en jóvenes con sobre-edad para la educación secundaria. En este marco, indagará respecto de los sentidos que los actores otorgan al programa Maestro de Ciclo para el Fortalecimiento, el Ingreso y la Trayectoria Educativa en el Nivel Secundario (MCFIT). Para ello, se trabajará con una escuela nocturna local que, si bien fue pensada para que estudiantes adultos finalicen sus estudios, actualmente habilita el ingreso de jóvenes con sobre-edad. Esta institución se construye como un escenario donde se ponen en juego múltiples sentidos que entran en tensión con la incorporación de estos nuevos actores a la educación para adultos, generando representaciones cruzadas entre unos y otros

Palabras Clave: Jóvenes, sobre-edad, adultización, inclusión, políticas educativas.

Abstract

In this article, we intend to make visible, at a local level, how we intend to comply with the mandate of inclusion and obligatory nature of secondary education within the framework of the Argentine educational system. Punctually issues directly linked to young terminalidad over-age for secondary education will be addressed. In this framework, it will inquire about the meanings that the actors grant to the Master Cycle Program for Strengthening, Income and the Educational Path at the Secondary Level. To do this, work will be done with a local night school that, although it was designed for adult students to complete their studies, currently enables the entry of young people with over-age. This institution is built as a scenario where multiple senses come into play that come into tension with the incorporation of these new actors in adult education, generating cross representations between them.

Key words: Youth, over-age, adultization, inclusion, educational policies.

LENCINA, R. (2019) "Secundaria nocturna y jóvenes 'adultizados'. Procesos de 'adopción' de políticas de inclusión educativa", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 253-267. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Introducción

La educación de adultos estuvo contemplada en la educación argentina desde sus primeras legislaciones: la Ley N° 1420 de 1884 y las respectivas leyes provinciales. Esas leyes fueron el marco general para la modalidad hasta el año 1993 en que se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, que ubicó la educación de adultos en el ámbito de los *Regímenes Especiales*. La misma fue reemplazada en 2006 por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, actualmente en vigencia.

La educación de adultos se constituyó como un discurso hegemónico al postular un eufemismo que oculta a un sujeto subordinado socialmente y marginado de las instituciones educativas. Ambas cuestiones que se encuentran más allá de la variable cronológica.

“La educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que (...) es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos de inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. Es decir, planteamos que el discurso hegemónico de la educación de adultos es un punto en que el carácter antagónico immanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe” (Rodríguez, 2003: 290-291).

Con variantes, esta ha sido la línea que ha estructurado la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. Actualmente, en el marco de la Ley N° 26.206, la *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*.

Según se establece en la vigente ley, los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la Nación y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local.

En este marco, los Centros de Educación del Nivel Secundario (CENS) se crearon con una preocupación por vincular la educación a las problemáticas sociales y a la vida cotidiana del adulto trabajador a través de un curriculum específico. En este sentido, la educación de adultos fue considerada en sus inicios como “un medio para lograr información más amplia sobre el ambiente interno, el país y el mundo y una capacitación que permita elevar y dignificar la vida personal y elevar la capacidad económica de las personas” (Programa Regional de Desarrollo Educativo, OEA, 1970).

En el presente artículo se considerará como caso de estudio uno de los CENS¹ de la ciudad de Olavarría, el cual fue fundado en la década del '80. Según comenta su directora:

“se fundó para los militares, en su momento era de Nación, que no tenían el nivel secundario (los suboficiales). Después como fue un requisito necesario de los suboficiales para estar tener el secundario... salió digamos, se insertó en la comunidad con un porcentaje de civiles y un porcentaje de militares. Esto hace desde el '92, '93. A partir de ahí se inscribieron todo tipo de población adulta, de 18 años en adelante” (Nota de campo, 22/5/15).

Para poder realizar este recorte empírico, es decir, delimitar la exploración a esta institución educativa, se transcurrió un camino cuyo punto de partida fueron los propios supuestos que mediaron en el registro del relato de docentes del nivel secundario. Puntualmente el hecho de que a las escuelas secundarias nocturnas concurrieran tanto adultos como jóvenes (entre ellos menores de edad) habilitó las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hace que ciertos jóvenes asistan a clases en turno noche con adultos y no en otros turnos como la mayoría de los jóvenes? ¿Cómo vivencian los jóvenes menores de edad la cotidianidad escolar en una modalidad que no fue pensada para ellos?

Al indagar en profundidad en normativas más específicas sobre dicha modalidad fue posible dar con el *Programa Maestro de Ciclo para el Fortalecimiento, el Ingreso y la Trayectoria Educativa en el Nivel Secundario* (MCFIT), el cual se pone en marcha para la modalidad de Educación de Adultos en el año 2012 a través de la Circular Técnica N°5. Se trata del/ de la maestro/a del Tercer Ciclo de la Educación General Básica que ha perdido su posición original como consecuencia del cambio en la estructura académica² producto de la vigente ley y que posteriormente es re-ubicado/a bajo este nuevo dispositivo.

La figura del MCFIT ha surgido para acompañar en la trayectoria escolar a aquellos jóvenes menores de edad que asisten al turno noche de la escuela secundaria (concebida en principio para adultos). Por ello resulta interesante indagar acerca de los diversos sentidos que se producen en torno a este nuevo mecanismo puesto en marcha para garantizar el mandato de inclusión y “cumplir” con el de la obligatoriedad de la escuela secundaria, presentados en la actual ley de educación. Es decir, a lo que apunta este trabajo es a recuperar los sentidos de diversos actores “más que analizar la eficacia de las políticas” (Sinisi, 2007:9). Para hacerlo se considerarán diferentes registros etnográficos construidos a partir de observaciones participantes en la institución educativa (momentos de clase, momentos de recreo), entrevistas abiertas y en profundidad a docentes de la institución, integrantes del Equipo de Gestión, y familias de la comunidad educativa, y entrevistas semi-estructuradas a especialistas en la temática.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Desde el año 2015, por lo dispuesto por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10, todos los mayores de 18 años deben iniciar o re-ingresar al nivel secundario a

través de los programas que gestiona la modalidad de Jóvenes y Adultos que se encuentra, dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación de Adultos.

A partir de lo establecido en la citada Resolución del Consejo Federal de Educación, se elaboraron las Resoluciones N° 1657/17 y 327/17 que establecen que los estudiantes mayores de 18 años que ingresen por primera vez o reingresen al nivel secundario deben cursar sus estudios secundarios en la oferta educativa perteneciente a la Dirección de Educación de Adultos.

En este sentido, la oferta educativa que la modalidad viene trabajando desde hace años es muy variada: Escuelas de Educación Primaria de Adultos, Centros Educativos de Nivel Secundario, Sedes de Fines Trayecto Secundario, Escuelas Medias donde se dictan tutorías de Fines Deudores de Materias, entre otros servicios, y que alcanzan a más 6.500 establecimientos.

La educación secundaria de jóvenes y adultos tiende a situarse como una última oportunidad escolar que, en los “bordes” del sistema escolar, va recogiendo a los “caídos” del nivel secundario común. Es obvio que la referencia a los “bordes” alude a una posición subalterna, con todas las implicancias que ésta conlleva. Es así que, en relación con el universo de estudiantes, históricamente heterogéneo en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la población escolar del secundario de la modalidad tiende a volverse más joven (De la Fare, 2012).

Puntualmente, cabe mencionar el caso de los Bachilleratos de Adultos pertenecientes a la Dirección de Educación Secundaria puesto que están siendo re-organizados y re-estructurados. Según se explicita en la Resolución N° 1657/17, se ha pasado a concebir a los Bachilleratos de Adultos como Bachilleratos “Juveniles” los cuales solamente atenderán la población estudiantil comprendida entre los 15 y 17 años. Asimismo, se establece que la Dirección Provincial de Educación Secundaria, arbitrará las medidas necesarias para la re-organización de los servicios educativos involucrados.

Cuestiones teórico-metodológicas

En un principio, es interesante retomar los planteos de Neufeld (2011) para diferenciar educación de escolarización: comprende a la educación en un sentido amplio puesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en múltiples espacios, formas e instituciones que no son la escuela. Al respecto Levinson y Holland (1996) consideran que todas las sociedades proporcionan algún tipo de “entrenamiento”, así como también criterios que permitan identificar a las personas más o menos “entendidas”. Los autores plantean que las personas son formadas en lo cotidiano a través de la práctica y al mismo tiempo se encuentran inmersas en procesos estructurales que las han posicionado en las escuelas y otras instituciones: “mientras la persona es culturalmente *producida* en sitios definidos, la persona educada también culturalmente *produce* formas culturales” (Levinson y Holland, 1996: 17).

Siguiendo con esta línea Rockwell (2005) considera que el concepto de *apropiación* habilita la comprensión del sujeto como un ser activo con capacidad transformadora y simultáneamente permite entender a la herencia cultural con la coacción que “naturalmente” ejerce sobre la realidad. Es decir, la apropiación es un proceso posible de ser pensado en la interacción del actor con la estructura y viceversa. Desde esta posición la autora realiza una crítica hacia la visión reduccionista de la escuela, que la entiende como una institución autónoma e inmutable, para concebirla como un lugar de intersección de redes y procesos que sobrepasan los límites físicos y simbólicos del espacio escolar. La escuela es “un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales” (Rockwell, 2005:28), siendo la apropiación uno de esos procesos. En este sentido la noción de apropiación alude a cómo las personas actúan cuando toman posesión de los recursos culturales disponibles en la vida cotidiana, pensando a la cultura como un producto humano complejo, múltiple, situado e histórico.

Con estos conceptos es interesante profundizar desde un enfoque etnográfico para desentrañar la trama de sentidos que hacen a la particularidad de la institución escuela. En términos de Rockwell (2009) “lo que hace el etnógrafo es documentar lo *no documentado* de la realidad social” (p. 21). Con esto la autora quiere decir que lo no documentado es aquello que se encuentra naturalizado, que está instalado socialmente y que, como miembros de una sociedad dada, lo percibimos como algo familiar. Para poder llevar adelante esta tarea de registrar cuestiones presentes en la vida cotidiana lo que hace el/la antropólogo/a es adoptar una posición de extrañamiento. De acuerdo con Lins Ribeiro (1989) el extrañamiento le hace posible al antropólogo/a “ver como sujeto lo que los otros no pueden” (p. 196), es decir desentrañar la realidad al punto de poder percibir lo cotidiano como extraño para problematizarlo. Tal como señala Guber (1991), “exotizar los mundos familiares, para lograr un conocimiento superador de sociocentrismos y etnocentrismos” (p. 41), una búsqueda teórica y empírica que nos permita dar cuenta de la alteridad y, en íntima relación con esto, la construcción de una otredad conceptual, es decir, construir al otro a partir de sus propios discursos, integrando en el proceso la propia visión del investigador.

Sinisi (2007) considera que este tipo de enfoques ha producido una ruptura en la investigación tradicional acerca de procesos de implementación de políticas educativas, que otorgaban a la implementación un sentido impositivo y por lo tanto concebían a los sujetos como receptores pasivos de esas políticas. Por el contrario, la autora prefiere hablar de *adopción* de políticas en lugar de implementación, ya que permite pensar a este proceso como “efecto” de procesos más amplios. A través de la perspectiva antropológica es posible documentar cómo van accionando los sujetos en torno a este proceso de adopción de políticas educativas de manera que en la cotidianidad escolar entran en juego una multiplicidad de contextos no escolares.

Discutiendo con una visión aplicacionista que concibe a las escuelas como receptoras pasivas e implementadoras de políticas, la autora plantea que la apropiación de nuevas prácticas es un proceso lento y fragmentado que se va dando a modo de “ensayo y error”. No obstante, estos procesos de apropiación y re-significación no sólo se dan en las instituciones educativas sino que también ocurren en los ámbitos de diseño de políticas y programas estatales, de manera que los sujetos van generando múltiples dimensiones que imprimen una cierta “localidad” en la adopción de dichas políticas. Incluso, dice la autora, los sentidos particulares construidos por los agentes escolares pueden re-significar de alguna manera los contenidos originales y las prescripciones de las políticas.

“Los cambios en las escuelas son mucho más lentos, cuando logran implementar los cambios propuestos por las políticas, se cambia de rumbo nuevamente y se crean nuevos sentidos. Recuperando el decir de una directora de escuela media que durante una entrevista preguntaba “las políticas van más rápido de lo que sucede en la escuela, ¿será posible que, si cambia el gobierno, este Programa se siga implementando?”. El sentido de esta expresión refleja la complejidad de la apropiación de los cambios al interior de las escuelas” (Sinisi, 2007: 9).

Redefinición de la educación de adultos: ¿Adultización de los jóvenes?

Retomando los aportes teóricos cabe aclarar que este trabajo apunta a un ámbito escolarizado. Al respecto se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo se configuró el nivel de educación de adultos? ¿De qué manera han variado (o no) las tramas de significados desde su conformación? ¿Quiénes asisten a dicho nivel en la actualidad? ¿Qué supuestos subyacen en torno a la secundaria nocturna y sus estudiantes? ¿Qué sentidos suscitan las relaciones intergeneracionales entre adultos y jóvenes en el marco de la educación de adultos? ¿Qué implicancias tienen estos en el plano de la construcción de políticas educativas? En este apartado se intentará desarrollar estos nudos problemáticos.

En momentos de conformación del sistema escolar, la educación y alfabetización de adultos fue concebida como una estrategia de coyuntura que debía desaparecer “naturalmente” con el hecho de que las poblaciones en edad de hacerlo concurrieran a la escuela. Wanschelbaum (2012) considera que a lo largo de cien años la educación de adultos se constituyó como un campo para responder y recoger los problemas provenientes de la diferenciación producida y reproducida en la educación común, a la vez que su persistencia y existencia en la historia del siglo XX profundizó dichos procesos. Como derivación de dicha diferenciación producto de la segmentación de la educación común, la educación de adultos se fue configurando en un circuito destinado a las clases sociales subalternas que llegan a la vida joven o adulta con procesos expulsivos de la denominada “educación común”. En este sentido la autora sostiene que el Estado adoptó una propuesta de una escuela básica común con pretensiones homogéneas y universalistas, pero entre el reconocimiento verbal y legal, y la efectiva materialización

de esa propuesta se interpuso una dinámica de desigualdad de la cual la educación de jóvenes y adultos es una de sus expresiones.

“La educación de adultos, denominada actualmente educación de jóvenes y adultos, pasó a ser el lugar del sistema escolar que recoge los “productos” jóvenes y adultos del proceso de diferenciación educativa, y que pone en evidencia la contradicción y falta de correlato en la realidad de la utopía liberal de una educación integradora e igualitaria” (p.95).

Del mismo modo es posible identificar en el discurso de diversos actores supuestos y sentidos que apuntan a esta distinción entre el secundario “común” y el “otro” secundario. Puntualmente uno de los actores lo caracteriza como un “sistema muy laxo, flexible, sin exigencias, digamos es un viva la pepa” (Nota de campo, 1/9/15). Según comenta un directivo del CENS considerado como caso de estudio, desde hace dos años el bachillerato de adultos está experimentando un gran cambio con la matriculación de jóvenes de 15 a 17 años: los describe como jóvenes con dificultades de aprendizaje que frente a la obligatoriedad del nivel secundario y al tener inconclusa la primaria terminaron asistiendo al primario de adulto. Con la reforma de la estructura académica esos jóvenes que empezaban la secundaria con doce años y repetían reiteradas veces ese año “con quince años o dieciséis años en un primero como era obligatoria la inscripción (con mucha matrícula en los primeros) los repitentes quedaron excluidos del sistema” (Nota de campo, 22/5/15). Es interesante observar cómo en algunos de los discursos registrados se asocian estos sentidos acerca del secundario nocturno con quienes asisten actualmente a esta modalidad. Por ejemplo, en varias entrevistas se vinculan a estos jóvenes con problemáticas de drogadicción, paternidad/maternidad temprana, “ausencia” de proyecto de vida, entre otros:

La generalidad muestra que no es tan fácil [el secundario nocturno] porque no tienen el hábito de estudio, llegan cansados del trabajo y les cuesta sentarse, o chicos a veces con dificultades que no tienen una planificación de vida o una proyección de futuro digamos solamente quieren el certificado para presentar por distintas razones en algún ámbito (Nota de campo, 22/5/15).

Queremos comprar una fotocopiadora. ¿Para qué la fotocopiadora? Porque estos chicos... yo siempre digo entre comprar algo para consumir de su problemática y comprarse carpeta, comprarse hojas, tener eso... la escuela tiene que crear las condiciones porque finalmente sino (para los menores hablo) no tienen cuadernillo, o no tienen esto... (Nota de campo, 22/5/15).

La mayoría de los chicos que tenemos son chicos con muchas dificultades. Son chicos que han sido literalmente expulsados de la secundaria. No hay otra palabra, fueron expulsados de la secundaria. Nosotros acá los aceptamos, hay escuelas que no los aceptan. Yo te digo la realidad, aunque cueste, pero es la realidad (Nota de campo, 22/5/15).

Hay muchos chicos que son madres y padres adolescentes y que no tienen donde dejar a sus hijos. Esa es una cuestión. O que tienen que faltar porque sus hijos se

enferman. La escuela no está preparada por ahí para las características de los jóvenes de hoy. El formato escolar con la estructura que tiene también hace que los pibes no puedan seguir (Entrevista a especialista en la temática (27/10/15).

Con esto último, la especialista en la temática entrevistada sostiene que con la puesta en marcha de la Ley Nacional de Educación N°26.206/06 que establece la obligatoriedad del nivel secundario comienzan a modificarse de alguna manera o a configurarse de otra forma las trayectorias educativas de los jóvenes. Para esto señala dos formas de entender las trayectorias educativas. La primera sería la trayectoria teórica de carácter lineal que refiere a la de cualquier chico que ingresa a la edad que corresponde ingresar al sistema educativo y que comienza a transitarlo “oportunamente”, es decir en el tiempo esperado. La segunda sería la trayectoria discontinua o no teórica, que no son las trayectorias que el sistema educativo está esperando, y es para este tipo de trayectorias que se van generando programas estatales para sostener la escolaridad.

Cuando un pibe ingresa a la escuela lo que todo el mundo espera, tanto el sistema educativo como los grupos familiares, es que el chico vaya transitando sin mayor dificultad por la escuela. Muchos pibes no lo pueden hacer por características vinculadas con rasgos de la institución escolar que hace que el pibe no pueda sostenerse ahí adentro o con ciertas condiciones socioeconómicas que también influyen al momento de transitar por la escuela (Entrevista a especialista en la temática (27/10/15).

Me parece pertinente considerar los planteos de Levinson y Holland (1996) para pensar cómo se ven a sí mismos los estudiantes de esta modalidad. Los autores establecen que las experiencias de educación formal pueden producir un sentido del yo como “entendido” o el yo como fracaso. Al distinguir claramente desde el sistema entre las personas educadas y las que no lo son puede llevar a estos últimos a auto-responsabilizarse por sus fracasos. Esta sensación se percibía en la observación de clase realizada ya que constantemente los estudiantes (tanto jóvenes como adultos) se referían a sí mismos como “burros” que no sabían/entendían nada y nos posicionaban a nosotros “los de la facultad” en un lugar de superioridad. Recupero parte del registro de campo: sucede en el contexto de la clase de Lengua, la docente hace una pregunta y los estudiantes dan sus respuestas.

“Docente 1 (frente a la duda de un estudiante pregunta a todo el curso): ¿Qué es vacilar? ¿Qué es la vacilación?”

Estudiante 1 (varón): Es como hablar despacito...

Estudiante 3 (varón) (a nosotros): Los chicos saben, pregúntele a los chicos que saben.

Estudiante 4 (varón): Es como... ¿tomar el pelo?

Estudiante (varón): Somos burros eh...

[Risas de los estudiantes]

Docente: ¿Qué es vacilar?

Estudiante 5 (varón, adulto): Vacilar es hablar pavadas, ¿no es cuando vacilan de fiebre y hablan pavadas?

[Risas generalizadas]

La docente se toma el rostro con las manos.

Estudiante 6 (mujer) (a estudiante 5): ¡No entendes nada vos!

Estudiante 5 (varón, adulto): A ver los chicos que son de facultad.

[Todos nos observan]

Yo (en tono de broma): ¡No vale che!

Estudiante 5 (varón, adulto): Sí, ustedes ya son de facultad ya terminaron todo tienen que saber. ¿Querían estar en una clase de primero? Bueno, ahí tenes.

[Risas de los estudiantes]” (Nota de campo, 13/10/15).

Por otro lado, en este fragmento se observa la interacción entre jóvenes y adultos en el contexto de la clase de Lengua, de modo que cabría preguntarse también cómo se juega la cuestión generacional o etaria (si se quiere) dentro del aula, de qué manera se relacionan jóvenes y adultos dentro de esta modalidad escolar, cómo vivencian unos y otros la *adopción* de nuevas políticas educativas y programas estatales. Para ello recupero el discurso de un docente a cargo de un curso de primero³ del turno noche del CENS considerado como caso de estudio. El docente plantea que la experiencia en educación de adultos tiene un antes y un después del ingreso de los jóvenes menores de edad a la modalidad, aclarando que son muy diversas las situaciones que los han llevado a terminar su secundario de esta forma:

“El tema de poner pibes y adultos muchas veces se complejiza ¿Por qué? Porque por un lado estamos incluyendo y está muy bueno que los pibes de 15 años ingresen al nocturno y hagan su carrera y tengan su título secundario. Está perfecto. Pero también tenemos que ver al que viene con el lapicito acá [señala detrás de la oreja] y su cuaderno y te dice “profe hace quince años que no estudio y ahora que me paso tal cosa...”, por ejemplo, el caso de Azucena de 60 años que falleció el marido y dice “ahora voy a estudiar”, el caso de Eliana que sus hijos se fueron a estudiar a La Plata y dice “ahora voy a estudiar”. Entonces tenemos que ver de qué manera podemos incluir a los adolescentes y no dejar de incluir a los adultos” (Entrevista a un docente de la institución, 16/6/15).

El docente alude en su relato al mandato de inclusión (e indirectamente al de obligatoriedad) planteado desde la vigente ley. No obstante, hace hincapié en que incluir a unos no tiene que implicar dejar de incluir a otros, sino que el sistema debería permitir la permanencia de dos “públicos” diferentes en un mismo ámbito. Esto nuevamente se

vincula con el hecho de que los jóvenes asisten a un espacio que en sus orígenes no fue pensado para ellos, de manera que los cambios en las políticas educativas atraviesan sin dudas toda una trama de sentidos configurada a lo largo de tiempo. Concretamente, en el discurso de uno de los actores considerados⁴, se estima que la educación de adultos no puede brindar a los jóvenes los conocimientos necesarios para “defenderse” en un futuro.

“¿Por qué condenarlos a una educación de adultos cuando la mayoría de la matrícula son jóvenes? Si la mayoría son chicos de 16, 14, 15 años. ¿Y por qué reciben una educación de adulto? ¿Y los derechos de los niños dónde están? Es muy complicado, porque lo estas poniendo en una situación de adulto y no le estas dando herramientas que todavía le faltan. El día de mañana cómo va a enfrentar una carrera si quisiera, un terciario o algo” (Nota de campo, 1/9/15).

Por un lado, en el fragmento expuesto el actor utiliza la palabra “condenarlos” para referirse a los jóvenes con sobre-edad que carecen de opciones para finalizar sus estudios secundarios y se ven de alguna manera “obligados” a hacerlo por vías pensadas originalmente para adultos. Esto parece ser que connota sentidos negativos, dando cuenta de una especie de estigma (Goffman, 1970) vinculado a una forma diferente de lograr cumplimentar la trayectoria educativa obligatoria para poder acceder a otras instancias educativas y/o laborales. De este modo se produciría una estigmatización y estereotipación de estos jóvenes, ejemplificándose con los discursos recuperados anteriormente en los que se los asocia con problemáticas de drogadicción, paternidad/maternidad temprana, “ausencia” de proyecto de vida, entre otros. Por otro lado, es interesante esto que dice el actor de poner al joven en situación de adulto. El hecho de que algunos jóvenes concurren a la modalidad educación de adultos para finalizar la escolarización obligatoria ¿implica un proceso de “adultización” de los mismos? Al respecto, el docente citado con anterioridad comenta que esta situación ha llevado a los adultos a abandonar la escuela o a optar por la modalidad semi-presencial⁵ o Plan FinEs⁶ porque aparentemente (según los adultos) los modos o las formas de expresión de los adolescentes no permiten que se genere el vínculo entre ellos, así como también de alguna manera los modos del adolescente “dificultan” el desarrollo de la clase. No obstante, el docente sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se “desdibuja” en absoluto, sino que se van generando distintas estrategias para propiciar el intercambio entre los estudiantes (tanto jóvenes como adultos), la construcción del vínculo y la apropiación de los conocimientos de la materia. Por otro lado, se evidencia la contradicción en torno a qué es el secundario entre los jóvenes y los adultos.

“Uno cuando le pregunta al adulto ¿por qué te fuiste? ¿Por qué te cambiaste? ¿O por qué te tengo en el semi-presencial? Y en la mayoría de los casos te dicen “profe yo trabajo todo el día y la escuela para mí es realmente una carga, porque vengo y quiero recibirme del secundario porque aspiro a tener un título terciario o un trabajo mejor y vengo y me encuentro con música, con ruido, uno que entra y sale, y la verdad yo quiero tranquilidad”. Esa es una, y la otra es “yo no pensaba

que el secundario era esto". Yo les digo que el secundario puede ser esto u otra cosa, depende del vínculo que vos hagas con el pibe porque en realidad el adolescente es adolescente y no podemos pretender que sea adulto" (Entrevista a un docente de la institución, 16/6/15).

“La MCFIT”: ¿dispositivo inclusor por excelencia?

El MCFIT surge en el año 2012 en la Provincia de Buenos Aires para sostener la escolaridad de jóvenes de 15 a 17 años que han tenido trayectorias discontinuas: “es un programa que se incorpora a la oferta tradicional, porque el FIT está dentro de la escuela secundaria” (Entrevista a especialista en la temática, 27/10/15). Desde el discurso oficial se establece que los destinatarios son jóvenes con sobre-edad de tres o más años para la educación secundaria (“común”, parece ser) y se los caracteriza de la siguiente manera:

“Estas instituciones educativas incluyen un alto porcentaje de adolescentes, mucho de ellos adultizados por las condiciones materiales de su existencia; otros, con fracasos escolares múltiples en los niveles primario y secundario de establecimientos públicos y privados, con variadas frustraciones y dificultades específicas de aprendizaje, sumadas a una problemática socio - cultural peculiar (realidades familiares complejas; muchos de ellos son trabajadores inmersos en un mundo como adultos). El común denominador de esta matrícula es que no cuentan con el tiempo de que dispone el resto de los adolescentes en una situación, considerada por esta sociedad, normal. Estas son las cuestiones que los unen con sus compañeros adultos, abriendo espacios de intercambio y nuevas experiencias vinculares positivas para su formación” (Anexo 2, Circular Técnica N°5. 2012).

En este contexto la figura del MCFIT está pensada como un nexo articulador entre las escuelas de las que provienen y a las que llegan, con la capacidad de propiciar un “clima de confianza y sostén” para contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, este acompañamiento sólo será durante el primer año, de modo que sólo en esa instancia además del docente los estudiantes contarán con la presencia de un/a maestro/a. En el documento oficial se detallan las labores del MCFIT, recuperaré textualmente sólo tres de ellas para no extenderme demasiado en la caracterización:

“-Acompañar y fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante inscripto en Primer Año de la educación secundaria en las distintas ofertas educativas.

-Acordar con cada profesor, los contenidos que resulten necesarios fortalecer con cada estudiante incluido en el Proyecto y las modalidades de evaluación.

-En caso de ausencias reiteradas o abandono de alguno de los estudiantes incluidos en el proyecto, el MCFIT tratará la problemática con el Equipo de Orientación Escolar, a fin de lograr la reinserción escolar del estudiante” (Anexo 2. Circular Técnica N°5. 2012).

Se observa entonces que los/as maestros/as FIT acompañan a los docentes de distintas materias, de manera que sería interesante recuperar los sentidos de los involucrados para visualizar cómo se articulan unos con otros para favorecer la inclusión de estos jóvenes en el sistema (siendo el objetivo general de los programas de este tipo). El docente entrevistado (citado en apartados anteriores) comenta que en tres de las escuelas que trabaja se está llevando a cabo este programa y que es distinta la forma de hacerlo en una y otra institución. En este sentido, las particularidades de cada una de las instituciones se “imprimen” en los modos de acción que van desplegando los actores escolares en este proceso de *adopción* del programa MCFIT con tan sólo dos años de vigencia hasta el momento de la entrevista.

“En algunos casos la FIT trabaja, y trabaja muy bien, y aporta muy bien. Yo tengo en tres escuelas FIT. Y algunas... se hacen los osos. Y en realidad a los osos yo los hago trabajar, porque los pibes vienen de escuelas complejas entonces tienen falta de comprensión de textos, no saben hacer una red conceptual, no comprenden qué es un cuadro de doble entrada. Cuando uno le da una pregunta para que fundamente y analice no existe el “de acá hasta acá”. Entonces ahí es donde tiene que estar la FIT (“mira, lo que tenes que hacer es leer y ver la idea principal...”), y estar con los pibes permanentemente” (Entrevista a un docente de la institución, 16/6/15).

Por otro lado, el día en que se realizó la observación de clase de primer año del CENS considerado como caso de estudio se presentó la oportunidad de contar con la presencia de la MCFIT de ese curso. Cabe aclarar que al ingresar al aula (un martes pasadas las 20 hs.), una mujer que aparentaba unos cincuenta años estaba sentada en el fondo a la izquierda. Como sobraba un lugar a su lado decidí acercarme para preguntarle si estaba ocupado a lo que me contestó “No, yo ya me voy igual”, tomó sus pertenencias y se fue. Posteriormente la docente de Lengua comenta que esa mujer era la MCFIT:

“-Yo: ¿Quién era la señora que estaba acá?

-Docente 1: Estela⁸ la FIT.

-Estudiante 4 (varón, acercándose a convidarme un mate): Estela es.

-Yo: Ah...

-Docente 1: Es la maestra que trabaja con los menores.

-Estudiante 3 (varón): ¿Estelita?

-Docente 1: Está en los primeros años nada más.

-Yo: ¿Y qué hace ella?

(Risas de los estudiantes)

-Estudiante 4 (varón): Nada hace, nada.

-Estudiante 5 (varón, adulto): ¿A ver quién sabe?

-Docente 1: En realidad...

[La docente se toma el rostro con las manos]

-Docente 1: Te voy a decir la función de una FIT. Trabajar con los menores porque como están en adulto hay que ayudarlos (explicarles, sacarles las dudas) más controlar de que estén viniendo a clase.

-Estudiante 6 (mujer): Ah... mira. No sabíamos que tenía que hacer eso" (Nota de campo, 13/10/15).

Al recuperar la voz de los mismos estudiantes que declararon que "Estelita no hace nada", en este punto retomo el concepto de *apropiación* (Rockwell, 2005) para pensar a los estudiantes como agentes, es decir, como personas con capacidad de agenciamiento y no como meros receptores que interiorizan el discurso oficial, es decir, son capaces de disponer de los recursos culturales y sociales y utilizarlos, en este caso con cierta complicidad subyacente de la docente. Asimismo, al problematizar la diversidad de trayectorias educativas presentes en el grupo-clase se visibilizan diferencias en cuanto a los recorridos y conocimientos previos entre los adultos y los jóvenes menores de edad cursantes de estos espacios.

"-Docente 1: Para mí ese cargo se creó de gusto.

-Santiago: ¿Y por qué?

-Docente 1: Y porque es la "articulación"... desde el año pasado que permitieron ingresar menores (a partir de 15, 16 años) y por eso está la FIT para que al pasar a adulto no se sientan tan...

-Santiago: ¿Y acá como se sienten?

-Docente 1: Y acá tenes cuatro menores.

-Yo: Ah... ¡yo pensé que casi todos eran menores! ¿Menores de cuánto?

-Docente 1: De 18" (Nota de campo, 13/10/15).

En este sentido, si bien la existencia de la figura de MCFIT se explica desde lo legal de manera clara y argumentada, en la cotidianidad escolar se presenta como un actor social que pasa "inadvertido" o cuya función no queda clara frente a una problemática vinculada a la necesidad de incluir a quienes han sido históricamente excluidos del sistema educativo.

Asimismo, el MCFIT como parte de un paquete de nuevos programas alternativos (dependientes del gobierno nacional y/o provincial) se suma a la oferta tradicional para "flexibilizar", el llamado "núcleo duro escolar" que incluye, por un lado, el formato escolar, es decir, las formas que se encuentran organizados en la escuela: los agrupamientos, los tiempos, los espacios, las secuencias de trabajo y; por otro lado, las propuestas de enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones finales

Es a partir de la aprobación de la ley N°26.206 que se conforma la escuela secundaria de seis años y por ende se extiende la obligatoriedad de la escolarización. A través de esta política el Estado se posiciona desde una perspectiva donde la educación es un derecho al que todos deben acceder. De este modo el mandato de inclusión es el eje transversal de esta nueva ley para incorporar al Sistema Educativo sectores de la población que históricamente habían quedado al margen del mismo. Desde un rol principal⁹ (Finnegan y Pagano, 2007) el aparato estatal diseña y sostiene políticas de acción efectiva y directa

a fin de lograr iguales resultados en toda la población. Es decir, el Estado es la principal herramienta de la sociedad para la promoción de la “justicia social” dado que los puntos de partida de los sujetos son sumamente diversos, producto de un contexto estructural de desigualdad social propio del sistema capitalista en que vivimos. De este modo el Estado intentaría de alguna manera “salvar” esas “desventajas” a fin de asegurar resultados similares en toda la población.

Interesa el planteo que se hace desde la ley puesto que, de alguna manera, “cuestiona” el paradigma moderno dentro del cual se creó la escuela, que justamente era una escuela para pocos. Enunciar la educación como derecho implica incluir dentro del Sistema Educativo a personas que antes no habían podido acceder al mismo. Este es un punto que constantemente se resalta en el texto de la ley, etiquetando como “menos favorecidos” o “desfavorecidos” a estos sujetos que mencionaba anteriormente. En este contexto plantear la universalización de la educación re-configura no sólo el “panorama”, sino los modos de acción que deberían desplegar quienes están en escena.

En este sentido, en este trabajo (de carácter exploratorio) se han intentado recuperar los distintos sentidos en torno a la adopción de programas estatales en el marco de políticas educativas y analizarlos desde los aportes del campo teórico de la Antropología y Educación. De esta manera, el análisis apuntó a mostrar a diferentes actores vinculados al sistema educativo (estudiantes, docentes, directivos, familias) no como meros receptáculos que de forma pasiva aceptan las pautas establecidas desde “arriba” materializadas en políticas públicas, sino como agentes con capacidad transformadora.

Notas

¹ Se menciona de esta manera para preservar la identidad de la institución.

² En 1993, con la aprobación de la Ley Federal de Educación N°24.195, se realizó una reforma de la estructura académica del sistema educativo: comprendía la Educación Inicial (de 3 a 5 años, siendo obligatorio sólo el último año), Educación General Básica (obligatoria, de 9 años de duración), Educación Polimodal (de tres años de duración) y Educación Superior y Cuaternaria. En 2006, con la aprobación de la Ley Nacional de Educación N°26.206, se reformó nuevamente la estructura del sistema educativo en cuatro niveles (Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario, Nivel Superior) y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria).

³ Es importante aclarar que sólo en los cursos de primero se está llevando a cabo el programa MCFIT.

⁴ Entrevista a una madre de la comunidad educativa del CENS considerado como caso de estudio.

⁵ De acuerdo con la ley N°26.206/06 la modalidad semi-presencial se enmarca bajo el rótulo de Educación a distancia. Los estudios a distancia son una alternativa para jóvenes y adultos, ya que sólo pueden impartirse a partir de los 18 años de edad. La directora del CENS N°451 me cuenta que “el semi-presencial surgió en el 2004 para aquellos que eran de los Plan Jefes y Jefas, los policías que no habían terminado el secundario, la gente que trabajaba en el Banco Provincia (BAPRO) que no tenían el secundario terminado y la gente de la Escuela de Formación Profesional que dan cursos de carpintería... pero no tenían el secundario. Para ellos surgió, se llama la resolución (si lo buscas) 737/07 que fue la modificatoria de la 04, que dice que para aquellos que trabajan, que no tienen la oportunidad o por distintas dificultades de salud, familiar, que no pueden asistir a clase. El régimen es totalmente distinto. Después para policía fue un requisito necesario, se terminó el Plan Jefes y Jefas, y también fue modificándose y adhiriéndose a la totalidad de la comunidad” (Nota de campo, 22/5/15).

⁶ El “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FINES) está diseñado para brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios. Está destinado a: jóvenes de entre 18 y 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el

último año de la educación secundaria y adeudan materias; y jóvenes adultos mayores de 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/>

⁷ Con esto hace referencia a que los estudiantes acostumbraban a copiar textualmente las respuestas de los materiales de trabajo en vez de producir sus propias respuestas a la pregunta.

⁸ Los nombres han sido cambiados para preservar la identidad de las personas.

⁹ Considerando los aportes de Finnegan y Pagano (2007) respecto al énfasis en el derecho de enseñar (rol subsidiario del Estado) y del derecho de aprender (rol principal del Estado), es central indicar que en el Art. 6° se establece que “el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender”, de modo que no se observa un posicionamiento concreto. No obstante, si se analizan algunos aspectos que se proponen como objetivos desde esta ley tales como la educación integral, la cultura del trabajo, la interculturalidad, la educación de calidad con igualdad de oportunidades, la educación como un medio para fortalecer la identidad nacional, ampliación de derechos para personas discapacitadas, entre otros, se podría inferir una postura más cercana a una doctrina principalista.

Bibliografía

- DE LA FARE, M. (2012) “Estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos”. *Serie Informes de Investigación* (8). ME-DiNIECE, Buenos Aires.
- FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2007) *El derecho a la educación en Argentina*. FLAPE, Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1970) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- GUBER, R. (1991) *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D (1996) “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en LEVINSON, FOLEY y HOLLAND (1996) *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press, Nueva York.
- LINS RIBEIRO, G. (1989) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva Antropológica”. *Cuadernos de Antropología Social*, N°2 (1), 65-68.
- NEUFELD, M.R. (2011) El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. *Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação*. Belo Horizonte.
- ROCKWELL, E. (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. No. 1, pp. 28-36.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, L. (2003). “Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos”, en PUIGGRÓS, A. (ed.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación Argentina* (Vol. VIII, pp. 289-316). Galerna, Buenos Aires.
- SINISI, L. (2007) “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’”. *Revista REDiparc*.
- WANSCHELBAUM, C. (2012) “La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación”. *Revista del IICE*, N°32 (5), pp. 87-98.